جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين

Emotional Intelligence of Public Secondary School Principals in the Capital of Amman Governorate and its Relation to the level of their practicing of Ethical Decision – Making from Teachers` Point of View

إعداد

هبة محمّد أحمد ملحم

إشراف

الأستاذ الدّكتور عبّاس عبد مهدي الشّريفي

قدّمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التّربويّة

قسم الإدارة والمناهج

كليّة العلوم التّربويّة

جامعة الشّرق الأوسط

أيّار- 2017

تفويض

أنا هبة محمّد أحمد ملحم أُفوّض جامعة الشّرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًّا وإلكترونيًّا للمكتبات، أو المنظّمات، أو الهيئات والمؤسّسات المعنيّة بالأبحاث والدّراسات العلميّة عند طلبها.

الاسم: هبة محمّد أحمد ملحم.

التّاريخ: 2017/5/24

التّوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرّسالة وعنوانها: "الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين"

وأجيزت بتاريخ: 2017/5/24

أعضاء لجنة المناقشة:

1- أ.د عبّاس الشّريفيّ رئيسًا ومشرفًا جهة العمل: جامعة الشّرق الأوسط التّوقيع: ....

2- د. أمجد درادكة عضوًا جهة العمل: جامعة الشّرق الأوسط التّوقيع: ....

3- أ.د عاطف مقابلة ممتحنًا خارجيًّا جهة العمل: جامعة عمّان العربيّة التّوقيع: ....

شكر وتقدير

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (سورة النّحل: 78)

الحمد لله الذي أقسم بالقلم، والصّلاة والسّلام على من أوتي جوامع الكلم محمّد صلّى الله عليه وسلّم وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبع هديه إلى يوم الدّين، الحمد لله الذي هدانا لسلوك سبيل العلم ويسرّه لنا، وله الحمد على ما أولانا من نعمه وآلائه على إنجاز هذا العمل الذي أسأله أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، أمّا بعد...

فإنّني أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان إلى من نهلت من بحر علمه وتشرّبت من فيض معرفته وتعلّمت من حسن خُلُقه وسعة صدره وإخلاصه في عمله إلى مشرفي على هذه الرّسالة الأستاذ الدّكتور عبّاس الشّريفي، إذ أنّ كلمات الثّناء لا توفيه حقّه جزاه الله عنّي خير الجزاء، لتفضّله وقبوله الإشراف على رسالتي وما أسداه لي من نصح وإرشاد لإبراز قيمة البحث وإثرائه، وأسال الله أن يبارك له في علمه ووقته وعمره.

كما وأتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام، في قبول مناقشة هذا البحث العلميّ، وإثرائهم لهذه الدّراسة بعلمهم وخبرتهم.

الإهداء

إلى سندي إلى نجمي السّاطع في سما أفقي، إلى من أراني بعينيه أميرة مدلّلة، إلى من غرس في قلبي العزيمة والطّموح، إلى عنوان الحلم والأناة

إلى والدي أطال الله في عمره

إلى شذى الرّياحين وياسمينة البيت إلى رمز الطّهر والنّقاء والتّسامح، إلى نبع العطاء الذي لا ينضب

إلى والدتي كلّلها الله بتمام الصّحة والعافية

إلى ملاذي الآمن وعزوتي وفخري وقوّتي

إلى إخوتي: أحمد، وأمجد، وفداء، وعلاء

إلى رفيقات دربي اللّواتي تنساق الرّوح إليهنّ ويتربّعن في شغاف قلبي إلى أخواتي:

منار، وربى، ووفاء

إلى كلّ من تمنى لي الخير ودعا لي في ظهر الغيب

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد العلميّ وأسأل الله القبول.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملحقات	ل
الملّخص باللّغة العربيّة	م
الملّخص باللّغة الإنجليزيّة	ع
الفصل الأوّل: خلفيّة الدّراسة وأهميّتها	
مقدّمة	2
مشكلة الدّراسة	7
هدف الدّراسة وأسئلتها	8
أهميّة الدّراسة	9
مصطلحات الدّراسة	10
حدود الدّراسة	11
محدّدات الدّراسة	11

الفصل الثّاني: الأدب النّظري والدّراسات السّابقة	
أوّلاً: الأدب النّظري	13
ثانيًا: الدّراسات السّابقة ذات الصّلة	50
ملخّص الدّراسات السّابقة وموقع الدّراسة الحالية منها	60
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات	
أوّلًا: منهج الدّراسة المستخدم	63
ثانيًا: مجتمع الدّراسة	63
ثالثًا:عيّنة الدّراسة	64
رابعًا: أداتا الدّراسة	66
الأداة الأولى: استبانة الذّكاء العاطفيّ	66
صدق أداة الدّراسة الأولى: استبانة الذّكاء العاطفيّ	67
ثبات أداة الدّراسة الأولى: استبانة الذّكاء العاطفيّ	67
الأداة الثّانية: استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ	69
صدق أداة الدّراسة الثّانية: استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ	70
ثبات أداة الدّراسة الثّانية: استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ	70
خامسًا: المعالجات الإحصائيّة	71
سادسًا: إجراءات الدّراسة	72
الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة	
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل	76
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني	86
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث	89
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع	90
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس	101

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدّراسة	
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل	109
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني	122
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث	125
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع	127
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس	131
التّوصيات	133
المراجع	134
الملحقات	144

قائمـــة الجداول

الرّقم	محتـــوى الجدول	الصّفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة من المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان	64
2	توزّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب الألوية والجنس في محافظة العاصمة عمّان	65
3	توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب الألوية والجنس في محافظة العاصمة عمّان	65
4	قيم معاملات الثّبات لاستبانة الذّكاء العاطفيّ	68
5	قيم معامل الاتّساق الدّاخليّ لأبعاد استبانة الذّكاء العاطفيّ باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا	69
6	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لأبعاد الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	76
7	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "تحفيز النّفس" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	78
8	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "وعي الإنسان لمشاعره" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	79
9	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "التّعاطف" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	81
10	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "العلاقات الإنسانيّة" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	83
11	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "إدارة العواطف" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	84

الرّقم	محتوى الجدول	الصّفحة
12	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا	86
13	قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين مستوى الذكّاء العاطفيّ وعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان	89
14	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والاختبار التّائي لعيّنتين مستقلّتين لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغير جنس المعلّم	90
15	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم	92
16	تحليل التّباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم	93
17	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم	95
18	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم	97
19	تحليل التّباين الأحاديّ لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم	98
20	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم	100
21	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والاختبار التّائي لعيّنتين مستقلّتين لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر جنس المعلّم	101

الرّقم	محتوى الجدول	الصّفحة
22	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم	102
23	تحليل التّباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم	103
24	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم	104
25	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم	105
26	تحليل التّباين الأحادي للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعلميّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم	106
27	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم	107

قائمـــة الملحقـــات

الرّقم	المحتوى	الصّفحة
1	أداتا الدّراسة بصورتيهما الأوّليّتين	**144**
2	أسماء المحكّمين	**152**
3	أداتا الدّراسة بصورتيهما النّهائيّتين	**153**
4	كتاب تسهيل مهمّة من جامعة الشّرق الأوسط إلى وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة	**160**
5	كتاب تسهيل مهمّة من وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة إلى مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التّعليم والمعلومات ومديريّاتها التّسع	**161**
6	توزيع معلّمي المرحلة الثّانويّة في وزارة التّربية والتّعليم في محافظة العاصمة عمّان حسب المديريّة والجنس للعام 2015 –2016	**162**
7	كتاب تسهيل مهمّة من مديريّة التّربية والتّعليم للواء قصبة عمّان إلى المدارس التّابعة لها	**163**
8	كتاب تسهيل مهمّة من مديريّة التّربية والتّعليم للواء القويسمة إلى المدارس التّابعة لها	**164**
9	كتاب تسهيل مهمّة من مديريّة التّربية والتّعليم للواء وادي السّير إلى المدارس التّابعة لها	**165**

الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين

إعداد

هبة محمّد أحمد ملحم

إشراف

الأستاذ الدّكتور عبّاس عبد مهدي الشّريفي

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرّف الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (313) معلّمًا ومعلّمة، واسُتخدمت لجمع البيانات أداتان: الأولى لقياس الذّكاء العاطفيّ، والثّانية لقياس مستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ. وقد توصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية:

- كان مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان مرتفعًا من وجهة نظر المعلّمين.
- كان مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ مرتفعًا من وجهة نظر المعلّمين.
- وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين الدّرجة الكلّية لاستبانة الذّكاء العاطفيّ والدّرجة الكلّية لاستبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ، كما

وجدت علاقات ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين جميع أبعاد استبانة الذّكاء العاطفيّ واستبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر الجنس، ولصالح الذّكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر الخبرة، ولصالح أصحاب فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات) وفئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، ولصالح حملة المؤهّل العلميّ (البكالوريوس).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيّر الجنس، ولصالح الذّكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيّر الخبرة، ولصالح فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، ولصالح حملة المؤهّل العلميّ (بكالوريوس).

الكلمات المفتاحيّة: الذّكاء العاطفيّ، صنع القرار الأخلاقيّ، المدارس الثّانويّة الحكوميّة.

Emotional intelligence of public secondary school principals in the Capital of Amman Governorate and its relation to the level of their practicing ethical decision – making from teachers` point of view

Prepared by

Heba Mohammad Ahmed Melhem

Supervised by

Prof. Abbas A.M. AL-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the level of the emotional intelligence of public secondary school principals in the Capital of Amman Governorate and its relation to the level of their practicing ethical decision - making process from teachers` point of view. The sample of the study consisted of (313) male and female teachers. Too instruments were used to collect data: the first was to measure the emotional intelligence, while the second was to measure the level of their practicing of the ethical decision – making process. The findings of the study were as the following:

- The level of the emotional intelligence of public secondary school principals in the capital of Amman Governorate was high, from teachers` point of view.
- The level of practicing ethical decision – making process by public secondary school principals in the capital of Amman Governorate was high, from teachers` point of view.
- There was a positive significant relationship at ($\alpha \leq 0.01$) between the total score of the level of the emotional intelligence and the total score of the level of the ethical decision – making process, as well as, there were positive significant relationships at ($\alpha \leq 0.01$) between all the dimensions of the emotional intelligence and the ethical decision – making process.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.005$) for the level of the emotional intelligence of public secondary school principals in the capital of Amman Governorate from teachers` point of view attributed to sex variable, in favor of the male teachers.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) for the level of the emotional intelligence of public secondary school principals in the

capital of Amman Governorate , from teachers` point of view, attributed to the experience variable, in favor of (from five years to less than ten years) category, and (ten years and more) category.

- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.001$) for the level of the emotional intelligence of public secondary school principals in the capital of Amman Governorate from teachers` point of view, attributed to academic qualification variable, in favor of teachers with bachelor degree.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) for the level of practicing ethical decision – making process by public secondary school principals in the capital of Amman Governorate from teachers` point of view, attributed to sex variable, in favor of the male teachers.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) for the level of practicing ethical decision – making process by public secondary school principals in the capital of Amman Governorate from teachers` point of view, in favor of (ten years and more) category.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) for the level of practicing ethical decision – making process by public secondary school principals in the capital of Amman Governorate from teachers` point of view, attributed to the academic qualification variable in favor of teachers with bachelor degree.

Keywords: Emotional intelligence, Ethical decision – making, Public secondary schools.

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

مقدّمة:

منذ أن خلق الله عزّ وجلّ الإنسان في هذا الكون ميّزه عن باقي الخلائق حتّى الملائكة بأمور عدّة من بينها كما قال الله عزّ وجلّ في كتابه العزيز: "**وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا**" (البقرة: 31)، أي أسماء الأشياء: ذواتها وصفاتها وأفعالها، التي تتعلّق بحياته ونشاطاته وتفاعلاته في بيئته التي يعيش فيها، وبعيش سيّدنا آدم عليه السّلام وذريّته على الأرض بدأوا يتعلّمون كيف يتعايشون مع بيئتهم وكيف يحمون أنفسهم ويؤمّنون حاجاتهم المتنوّعة وكيف يؤمّنون قوت يومهم.

لقد بذل الإنسان جهودًا جبّارة وقام بعمل دؤوب طوّر من حياته فمن عيشه في الكهوف حتّى وصل به المقام لعصر الثّورة الصّناعيّة ومن ثمّ عصر الانفجار المعرفيّ والثّورة التّكنولوجيّة، وخلال حقب التّاريخ المختلفة حظيت المؤسّسة التّعليميّة في جميع مراحل تطوّرها وفي مختلف مجتمعاتها وعلى اختلاف أفكار مؤسّسيها باهتمام كبير لتنمية العنصر البشريّ وتعليمه وتطويره في شتّى العلوم المختلفة وفي الميادين كافّة. فالمؤسّسات والمرجعيّات الدّينيّة ومنظّرو الفلسفات وواضعو المعتقدات الفكريّة أسهموا بتعليم الإنسان. فبالتّعليم تكتشف مواهب البشر ومقدراتهم، فبدأ الاهتمام برأس المال البشريّ والاستثمار فيه وهذا ما عرف بالّتنمية البشريّة (فهمي، 1996). إذ يعدّ العنصر البشريّ أغلى ما تملكه أيّة مؤسسة، فكان لزامًا على هذه المؤسّسات أن تسعى جاهدة إلى تطوير هذا العنصر وتنميته في جوانب شخصيّته كافّة، ليس على صعيد مقدراته العقليّة فحسب وإنّما الاهتمام بكفاءات الذّكاء العاطفيّ كدعامة مهمّة لتطوير المؤسّسة وتنميتها (حسين، وحسين، 2006).

ويعدّ الذّكاء العاطفيّ نعمة من الله عزّ وجلّ، ويتفاوت البشر في امتلاكها إذ يعدّ مفتاح النّجاح في جوانب الحياة كافّة، فمن أوتي الذّكاء العاطفيّ فقد أوتي خيرًا كثيرًا فهو بمثابة الحكمة، فالإنسان كائن اجتماعيّ بطبعه غير منعزل عن الآخرين، والذّكاء العاطفيّ مرتبط بالجوانب النفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والشّخصيّة والعاطفيّة، ومن يفتقره يفتقر تلك الجوانب ممّا يؤثّر في النّواحي التّعليميّة والدّراسيّة والعلميّة بشكل عام (إبراهيم، 2010).

فالعواطف موجودة في كثير من جوانب الحياة اليوميّة من حيث تأثيرها وأهمّيتها، في تركيبها مع الطّبيعة الشّخصيّة للتّجربة العاطفيّة، وتشير إلى أهميّة العمل من أجل أنموذج علميّ يشمل المشاعر المرتبطة بالتّصوّرات الذّاتيّة كما هو متوخّى في سمة المفاهيم العاطفيّة للفاعليّة الذّاتيّة (Hoffmann, 2012).

لقد قام بيتر سالوفي (Peter Salovey) برسم خطّة تفسيريّة لكيفيّة جعل العواطف أكثر ذكاء (جولمان، 2000)، فالذّكاء العاطفيّ يتضمّن خمس مقدرات وهي: أن يعرف الشّخص عواطفه، ويتدبّرها، وأن تكون لديه دافعيّة لذاته، ويتعرّف مشاعر الآخرين، ويتدبّر علاقته بهم (روبنز، وسكوت، 2000). والذّكاء العاطفيّ هو المقدرة على اختيار الشّعور الصّحيح الذي يتناسب مع إعطاء الحلّ ومهارة ربط هذه المشاعر بشكل فعّال وهو الكفاءة العاطفيّة التي تشمل الوعي بمقدرة العواطف الخاصّة بالأفراد للتّعرّف والتّعاطف مع مشاعر الآخرين (Agarwal, & Chaudhary, 2013). ويزيد الذّكاء العاطفيّ من فاعليّة المديرين في إدارة القيم والأخلاق والتّقاليد والأعراف التّربويّة والعمليّات التّعليميّة، ويساعدهم على مواجهة التّحدّيات من خلال صنع القرار الفعّال في المنظّمة المعتمد على رصيدهم من القيم والقوانين التي تحكم السّلوك والمهارات (حسين، وحسين، 2006).

وينظر إلى الإدارة بوصفها عمليّة ذات أهميّة لجميع المنظّمات، إذ أنّ الإنسان يمارسها ويتّخذ قرارات فيها في كلّ أوقاته، وازدادت الحاجة إليها في المجتمعات المتمدّنة التي أسهمت بدورها في تطّور المجتمعات الأخرى وازدهارها. فمهما اشتدّ الّتنافس بين المجتمعات، سيكون المنتصر أقدرهم إدارة (عايش، 2013). ويؤدّي مدير المدرسة كقائد تربويّ دورًا أساسيًّا في عمليّة صنع القرار واتّخاذه فهو يوجّه عمليّة صنع القرار، ويهيّئ المُناخ المناسب لذلك ويتابع تنفيذ القرارات ويقوّمها ويستخدم نتائج التّقويم في التّغذية الرّاجعة لمراجعة القرار وتحسينه أو تطويره أو تعديله وفقًا لآراء العاملين المختلفة (العجمي، 2010)، لذلك من المهم أن يمتلك صنّاع القرار المهارات اللّازمة لحلّ مشكلات الأعمال الأخلاقيّة المعقّدة، كيف تبدو هذه المهارات؟ هل هي ببساطة المقدرة على العمل من خلال أنموذج صنع القرار؟ هل هي العيش بنظام "مدوّنة للأخلاق" الذي يحدّد السّلوك الصّحيح مقابل السّلوك غير الصّحيح؟ ربّما يكمن السّؤال الأكبر في مدى ملاءمة إحالة اتّخاذ القرار إلى حلّ خارجي عندما تعكس الأخلاق قيمًا ومعتقدات فرديّة (Geisman, 2006).

أمّا بالنّسبة لالتزام الإدارة بالأخلاق، فتعدّ الأخلاق مصدرًا مهمًّا من مصادر الضّبط الاجتماعيّ وكذلك مؤشّرًا مهمًّا لرقيّ المجتمعات وتطوّرها وتحضّرها لذا كان لا بدّ من ارتباط الأخلاق بالمهن المختلفة التي تحقّق تنمية هذه المجتمعات، ولا بدّ أن تبدأ هذه الأخلاق من المدير كونه القدوة، فكلّما ارتفعت الرّتبة الوظيفيّة لرجل الإدارة التّربويّة كلّما كان لزامًا عليه وبشكل أكبر الالتزام الأخلاقيّ بما يضمن أنماطًا سلوكيّة قويمة متينة تعزّز العمل المؤسّسي المنتج المحفّز (بطّاح، 2006).

وتؤثّر الأخلاقيّات في تشكيل السّلوك الأخلاقيّ، الذي يمثّل التّوجه الأخلاقيّ والتّوجّهات الأساسيّة مثل النّفعيّة، والعدالة، والصّدق، والواجبات، والمسؤوليّات، والمعرفة الّثقافيّة، والمصلحة

الذّاتيّة، التي يستخدمها الإداريّ في صنع القرار الأخلاقيّ، ويمكن عدّ القرار أخلاقيًّا في مجتمع واحد وأنّه غير أخلاقيّ من مجتمع آخر أو ثقافة أخرى، ويتمّ القرار الأخلاقيّ من خلال النّظر في المنفعة الفرديّة و / أو الاجتماعيّة التي يمكن الحصول عليها نتيجة لهذا القرار ووفقًا لذلك، يعدّ القرار أخلاقيًّا إذاحققّ مصلحة الفرد لأطول فترة ممكنة (Pathak, Jaiswal, & Patwardhan, 2013).

تشتمل عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ التي تعني فحص القيم المهمّة وترتيبها حسب أهمّيتها على القواعد العامّة الموجّهة للمبادئ بوصفها مكوّنات عاطفيّة لصنع القرار، إذ يجب على متّخذ القرار أن ينظر إلى ما وراء قيمه الشّخصيّة والمعتقدات الدّينيّة لضمان حقوق الآخرين (الشّريفي، والصّرايرة، والنّاظر، 2012)، ووصف ريست عام 1986م عمليّة صنع القرارات الأخلاقيّة بأنّها عمليّة تتكوّن من أربع خطوات، تتمثّل الخطوة الأولى في الوعي الأخلاقيّ، إذ يقرّر صانع القرار إذا كان الوضع أخلاقيًّا، وتتطلّب الخطوة الثّانية حُكْمًا أخلاقيًّا بشأن المسار الصّحيح للعمل، وفي الخطوة الثّالثة تأتي مسألة النّوايا الأخلاقيّة في الاعتبار عندما يزن صانع القرار جميع المتغيّرات وقيمها لضمان اختيار القيمة الأخلاقيّة، أمّا الخطوة الرّابعة فهي السّلوك الأخلاقيّ الذي يظهر عند تنفيذ المداولات في الخطوات الأولى والثّانية والثّالثة (Strickler, 2009).

تعرّف عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بأنّها: التّعبير الخارجيّ للّتنمية الأخلاقيّة والمهارات والتّفكير والقيم والافتراضات والمعتقدات لدى الفرد، إذ أنّ الّتنميّة الأخلاقيّة ومهارات الّتفكير هي الأساس في مثل هذا القرار، كما أنّها عمليّة في غاية الّتعقيد وتحديدًا في مكان العمل (Geisman, 2006).

ويمثّل مدير المؤسّسة التّعليميّة القائد التّربويّ الذي يشجّع الطّلبة على النّجاح من خلال تقدّمه وإدارة المؤسّسة بنزاهة وبسلوك أخلاقيّ، فتكون لديه معرفة وفهم بأهميّة الأطر الأخلاقيّة

ومفاهيم الأخلاق كأخلاقيّات المهنة وفلسفة التّربية ويكتسب بعض القيم كأهميّة الأخلاق في عمليّة اتّخاذ القرار (حسين، وحسين، 2006)، إذ تدفع الأخلاقيّات المهنيّة العاملين للتّضحية والوضوح والإخلاص واحترام شعور الآخرين (بطّاح، 2006).

والإدارة المدرسيّة هي إدارة تربويّة تعليميّة اجتماعيّة محاطة بعوامل سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وأخلاقيّة تؤثّر فيها وتتأثّر بها في عمليّة صنع القرار الفعّال الذي يحقّق الهدف المنشود لهذه المؤسّسة، والمدير في المدرسة هو الرّمز الذي ترقبه العيون وتراقب سلوكه وتصرّفاته على جميع الأصعدة فإنّه من الضّروريّ أن يمتلك مهارات الذّكاء العاطفيّ التي تعتمد أساسًا لبناء الثّقة بالنّفس وبالآخرين وعلى كيفيّة التّحكم بمشاعره ومراعاة مشاعر الموظّفين، والمقدرة على الاتّصال معهم والتّأثير فيهم، فنجاح المؤسّسة أو فشلها قائم على صنع القرار واتّخاذه وهو عمليّة في غاية التّعقيد لا سيّما في المؤسّسات التّربويّة التي تضمّ عناصر بشريّة متفاوتة في التّخصّصات والمستويات والأعمار، ويعدّ ذلك أمرًا خطيرًا، إذ أنّ سلامة القرار تكمن في تحقيق الأهداف المؤسّسية والشّخصيّة للعاملين في المستويات الإداريّة المختلفة داخل المؤسّسة التّربويّة (حسين، وحسين، 2006)، والأهمّ توسيع قاعدة المشاركة في صنع القرارات ما أمكن ممّا يضمن الرّضا الوظيفيّ للعاملين وإلزاميّة التّنفيذ، وتوليد الأفكار الإبداعيّة الجديدة وتلاقح الأفكار ودمجها وكلّ ذلك ضمن أخلاقيّات المهنة المتّفق عليها بعُرْف المؤسّسة أو العُرْف المجتمعيّ المحيط بها (الحريري، 2008).

مشكلة الدّراسة:

يعدّ الذّكاء العاطفيّ نقطة مركزيّة إلّا أنّه لم يحظ بالاهتمام الكافي خاصّة في المراجع العربيّة، على الرّغم من أهمّيته كطاقة محرّكة للإبداع والابتكار وتحقيق الصّحة النّفسيّة والتّكيّف وتكوين العلاقات السّويّة والمنتجة مع الآخرين (جروان، 2012)، ولكن مع ظهور أزمة الأخلاق المتمثّلة بالعنف والفراغ الرّوحي وتفكّك المجتمعات وتفشّي مظاهر الأنانيّة، كان لابدّ من الاهتمام بالعواطف (خوالدة، 2004).

إنّ المعضلات الأخلاقيّة هي جزء من الحياة اليوميّة في المدارس كونها منظّمات أخلاقيّة، إذ تحدّد هذه المعضلات القيم الشّخصيّة والمهنيّة والأخلاقيّة لمديري المدارس الذين وقعوا في شبكة صنع القرارات الأخلاقيّة المطلوبة لإصدار أحكام قيميّة أو قول الشّيء الصّحيح، فكلّ حالة تسبّب نوعًا من القيم الأساسيّة والمعتقدات الشّخصيّة لحلّ معضلة أخلاقيّة (Troy, 2009).

والسّؤال الذي يثار هو:

ما الوسائل والطّرق التي تمكّن مدير المدرسة كقائد في مؤسّسة تربويّة ترفد المجتمع بقوى بشريّة عاملة تحقّق التّنمية الشّاملة إلى صنع قرار أخلاقيّ بحيث يشعر كلّ فرد في المؤسّسة بملكيّته لهذه المؤسّسة ممّا يحقّق الأداء الوظيفيّ الكفء والحفاظ على العلاقات بين العاملين فيها من خلال تعزيز الاتّصال والتّواصل بينهم ومواجهة فريق العمل للتّغيّرات والتّحدّيات في المجتمع مع مراعاة المنظومة الأخلاقيّة المتّفق عليها مؤسّسيًا؟

هذا وقد شعرت الباحثة من خلال عملها معلّمة في إحدى المدارس الثّانويّة بأنّ هناك ضعفًا لدى مديري هذه المدارس بمستوى الذّكاء العاطفيّ لديهم ربّما انعكس سلبيًّا على عمليّة صنعهم القرار الأخلاقيّ، وقد أوصت بعض الدّراسات السّابقة بإجراء مزيد من الدّراسات حول موضوع

الذّكاء العاطفي مثل دراسة: البوريني (2006)، ودراسة اللّوزي (2012)، وإجراء دراسات مماثلة حول موضوع صنع القرار الأخلاقيّ مثل دراسة: أبو هندي (2012)، ودراسة الدّرويش (2012). وعليه فإنّ مشكلة الدّراسة تتبلور في السّؤال الآتي: ما العلاقة بين مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان ومستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين؟

هدف الدّراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرّف العلاقة بين مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة بمحافظة العاصمة عمّان ومستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين؟

2– ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين؟

3 – هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان ومستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر معلّميهم؟

4 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلميّ؟

5 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلميّ؟

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة الحاليّة في جانبيها النّظريّ والتّطبيقيّ في تناولها لمتغيرين هما: الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان ومستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر معلّميهم يعدّان من المؤشّرات الدّالة على كفاءة المدرسة وفاعليّتها ممثّلة بمديرها والعاملين فيها، وعليه تتمثّل أهميّة هذه الدّراسة بالنّقاط الآتية:

1 – يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدّراسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من خلال تعرّف مستوى الذّكاء العاطفيّ لديهم من وجهة نظر معلّميهم ومدى تأثيره في الارتقاء في العمل التّربويّ في مدارسهم.

2 – يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدّراسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان في التّعرّف إلى مستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ وعدّها نقطة انطلاق نحو التّطوير واتّخاذ الإجراءات الكفيلة بالحفاظ على المستوى المرغوب فيه من هذا السّلوك أو الارتقاء به عند انخفاض مستواه.

3 – يتوقع أن تضيف هذه الدّراسة إلى الأدب الإداريّ التّربويّ معرفة علميّة جديدة إلى المكتبة العربيّة بشكل عام والمكتبة الأردنيّة بشكل خاصّ.

4 – يمكن أن تكون هذه الدّراسة منطلقًا لدراسات وأبحاث جديدة في المنظّمات التّربويّة نظرًا لما توفّره من أدب نظريّ ودراسات سابقة ذات صلة بالذّكاء العاطفيّ وعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ وأداتين تمّ التّحقّق من صدقهما وثباتهما.

5 – يؤمل من هذه الدّراسة توظيف أداتي الدّراسة في اختيار مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة.

مصطلحات الدّراسة :

اشتملت هذه الدّراسة على عدد من المصطلحات التي تمّ تعريفها مفاهيميًّا وإجرائيًّا وعلى النّحو الآتي:

الذّكاء العاطفيّ (Emotional Intelligence):

يعرّف الذّكاء العاطفيّ: بأنّه ذلك النّوع من الذّكاء الذي يشمل المقدرة على إدراك العواطف بدقّة وتقييمها، والتّعبير عنها، والمقدرة على توليد العواطف أوالوصول إليها عندما تيسّر عمليّة التّفكير، والمقدرة على فهم العواطف والمعرفة العاطفيّة والمقدرة على تنظيم العواطف بما يعزّز النّمو العاطفيّ والعقليّ (الخضر، 2008).

ويعرّف الذّكاء العاطفيّ إجرائيًّا بأنّه: مجموعة من المقدرات والسّمات التي يمتلكها مدير المدرسة القابلة للنّموّ والتّطوّر التي تمكّنه من معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين وضبطها، وكما يقاس باستبانة الذّكاء العاطفيّ التي تمّ تطويرها واعتمادها في هذه الدّراسة.

عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ (Ethical Decision – Making):

تعرّف عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بأنّها: "العمليّة التي يستخدم فيها الأفراد القواعد الخُلُقيّة، لتحديد إن كانت قضيّة ما صحيحة أم خاطئة" (الشّريفي، وآخرون، 2012: 123).

ويعرّف صنع القرار الأخلاقيّ إجرائيًّا بأنّه: العمليّة التي يشترك فيها جميع أعضاء المؤسّسة التّربويّة على اختلاف مستوياتهم الإداريّة ومراكزهم الوظيفيّة، الذين تسند أفعالهم فيها للمنظومة القيميّة الأخلاقيّة لمؤسّستهم، وكما يقاس ذلك باستبانة صنع القرار الأخلاقيّ التي تمّ تطويرها واعتمادها في هذه الدّراسة.

حدود الدّراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على المعلّمين والمعلّمات العاملين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان للعام الدّراسيّ 2016 / 2017 .

محدّدات الدّراسة:

تحدّدت نتائج هذه الدّراسة لغرض تعميم نتائجها بما يأتي:

1 – درجة صدق الأداتين المستخدمتين في الدّراسة وثباتهما.

2 – درجة دقّة إجابة أفراد العيّنة وموضوعيّتهم عن فقرات الأداتين.

3 – مدى تمثيل العيّنة للمجتمع الذي سحبت منه.

4 – إنّ نتائج هذه الدّراسة لا يمكن تعميمها إلّا على المجتمع الذي سحبت منه العيّنة، وما يماثلها من مجتمعات.

الفصل الثّاني

الأدب النّظري والدّراسات السّابقة

الفصل الثّاني

الأدب النّظريّ والدّراسات السّابقة

تناول هذا الفصل عرضًا للأدب النّظريّ ذي العلاقة بمتغيريّ الدّراسة: الذّكاء العاطفيّ، وعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ، وتضمّن أيضًا عرضًا للدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة وعلى النّحو الآتي:

أوّلًا: الأدب النّظريّ

اشتمل الأدب النّظريّ على موضوعات تتعلّق بمفهوم الذّكاء، والذّكاءات المتعدّدة، والذّكاء العاطفيّ، وصنع القرار واتّخاذه، وصنع القرار الأخلاقيّ وعلى النّحو الآتي:

مفهوم الذّكاء:

احتلّ الذّكاء أهميّة كبيرة في الدّراسات النّفسيّة والتّربويّة في بواكير القرن الماضي، إذ يعدّ من أهمّ الموضوعات في علم النّفس، التي نالت عناية خاصّة من قبل المختصّين كونه مقدرة عامّة تؤثّر في التّحصيل الأكاديميّ والنّجاح المهنيّ والابتكار وحلّ المشكلات والتّكيّف مع المستجدّات، كما وتكمن أهميّته في تفاعل الأفراد مع بعضهم بعضًا (الظّفيري، 2010).

ظهرت كلمة (Intelligential) اللّاتينيّة لأوّل مرّة، ثمّ انتقلت إلى الإنجليزيّة لتصبح (Intelligence) وتعني الذّهن (Intellect) والفهم (Understanding) والحكمة (Sagacity) وترجمت بمعنى "ذكاء". فالمتفوّق بدراسته ذكيّ، والنّاجح في مهنته ذكيّ، والشّخص الذي يتصرّف بلباقة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة ذكيّ أيضًا. فالذّكاء يعني عند العرب سرعة البديهة، وحسن الحكم على الأشياء وسرعة الاستجابة، وهناك اختلاف بين المختصّين حول مفهوم الذّكاء فهو

مفهوم مجرّد عالي التّعقيد ليس له صفات محدّدة كالطّول أو القصر أو اللّون أو الوزن (الخفّاف، 2013).

ويعدّ موضوع الذّكاء من أكثر الظّواهر النّفسيّة جدلًا بين المتخّصّصين في الدّراسات النّفسية، فهناك من نظر إليه بأنّه مقدرة كامنة في تكوين الإنسان ويحدّد بالموروثات الجينيّة، وعدّوا أنّ (80%) من الذّكاء يعود لعوامل وراثيّة، و(20%) فقط يعود لعوامل بيئيّة، إذ يعدّ الذّكاء من أهمّ الطّرق التي يحكم بها الأفراد على بعضهم بعضًا، وهو قضيّة تستثير العاطفة، ذات تأثير في الآباء والمعلّمين والمستخدمين وحتّى السّياسيّين. واختلف العلماء في تحديد مصدر الذّكاء. فقد أشار أفلاطون (Plato) إلى أنّ الذّكاء مقدرة فطريّة تتجلّى في مقدرة الإنسان على التّعلّم واكتساب الخبرات والتّكيّف (الزّغول، 2012)، أمّا إيزنك (Eysenck) فقد أشار إلى أنّ العوامل الوراثيّة هي مصدر ذكاء البشر، والعديد من مظاهر السّلوك. أمّا كامن (Kamin) فقد أشار إلى أنّ الذّكاء مصدره العوامل البيئيّة (آيزنك، وكامن، 1983). وأوضح سبيرمان (Spearman) بأنّ الذّكاء يورّث عن طريق الجينات والكروموسومات وقابل للقياس، من خلال تسجيل مجموع علامات كاف في اختبار ستانفورد بينيه (Stanford Binet)، أمّا ويمبي (Whimbey) فأشار إلى أنّ الذّكاء يمكن تعليمه (أبو ريّاش، والصّافي، وعمرو، وشريف، 2006). إلّا أنّ النّظرة الحديثة للذّكاء ترى أنّه مزيج من العوامل الوراثيّة والبيئيّة، فالوراثة تعمل على تحديد أعلى سقف للذّكاء الذي يمكن أن يصله الفرد، في حين تسهم العوامل البيئيّة في وصول الفرد لهذا السّقف أوعدمه (الزّغول، 2012).

ويعرّف الذّكاء (لغويًا) بأنّه: الذّهن والعقل والحكمة، فيقال ذكت النّار ذكوًا، وذكا، وذكاء أي اشتدّ لهبها واشتعلت، ويقال ذكت الشّمس أي اشتدّت حرارتها، وذكت الحرب أي اتّقدت، وذكت الرّيح أي سطعت وفاحت (طيّبة كانت أو منتنة) وذكا فلان أي سرع فهمه وتوقّد" (خوالدة، 2004).

ويعرّف بأنّه عبارة عن جملة الوظائف الفكريّة لإدراك المفاهيم والمقدرة على التّحليل، وهو بذلك يتميّز عن الإحساس والحدس فهناك الذّكاء العقليّ الخاصّ بالوظائف الفكريّة، وهناك الذّكاء العاطفيّ المستند إلى رهافة الحسّ (أزوباردي، 2001). ويعرّف الذّكاء أيضًا بأنّه طاقة بيولوجيّة نفسيّة كامنة تؤدّي أشكالًا معّينة من المعلومات بطرق مختلفة، إذ طوّرت الكائنات البشريّة مقدرات عديدة من إعطاء المعلومات التي عبّر عنها بأنواع الذّكاء والتي تسمح بحلّ المشكلات أو تكييف النّتائج (جاردنر، 2014)، كما وعرّف الذّكاء بأنّه محصّلة الأنشطة الدّماغيّة المعرفيّة والعاطفيّة والحدسيّة والبدنيّة النّاجمة من تفاعل العوامل الوراثيّة مع الوسط المحيط بالفرد أي عامل السّمات الوراثيّة والسّمات المكتسبة ويقوى ويوهن بحسب طبيعة التّفاعل بين الجانبين: الوراثيّ والبيئيّ المكتسب (عامر، 2008).

ويمكن القول بأنّ الذّكاء أمر معنويّ لا يمكن الإحساس به أو لمسه أو رؤيته إلّا أنّه يلاحظ من خلال تصرّفات الآخرين فهو مقدرة على إيجاد العلاقات، وتطبيق ما اكتسبه الإنسان من خبرات ومعلومات في الماضي على حالات مشابهة، وهو المقدرة الفعليّة العامّة عند الإنسان، وهو يمثّل سهولة التّعلّم والفهم والتّفكير والتّذكّر وحلّ المشكلات، ويمثّل المقدرة على الاستفادة من خبرات الماضي في مواجهة المستقبل ومستجدّاته (عدس، 1997).

وما زالت الدّراسات تستخدم لفظة الذّكاء للدّلالة على قوى الشّخص المعرفيّة ومقدرته العقليّة (آيزنك، وكامن، 1983). وما زال الجانب المعرفيّ والمعلوماتيّ الذي يعبّر عنه بالدّرجات هو الأساس لمعظم عمليّات التّربية والتّعليم الذي وصفه فريري (Freire) بالنّظام التّربويّ البنكيّ وهو النّظام الأكثر انتشارًا وتجذّرًا في المؤسّسات التّعليميّة، فهذا النّظام قائم على التّلقين والاختزان والاسترجاع، إذ يشغل هذا النّظام اهتمام الطّلبة وأولياء الأمور والمعلّمين والتّربويّين بواسطة تقييم الطّلبة من خلال الاختبارات، أمّا الأهداف التّربويّة السّامية التي تعنى بتنمية الشّخصيّة المتكاملة

للمتعلّم عاطفيًّا وأخلاقيًّا لا يلقى لها بال، فهي صعبة القياس أو التّعبير عنها بدرجات خلاف الامتحانات التّحصيليّة (جروان، 2012)، إذ تمّ اكتشاف الذّكاء المعرفيّ في بداية القرن العشرين في فرنسا على يد عالم النّفس ألفرد بينيه (Alfred Binet)، والطّبيب ثيودور سايمون (Theodore Simon)، فابتكرا طريقة لتشخيص المستويات العقليّة للأطفال الأسوياء وغير الأسوياء في المصحّات والمدارس الأساسيّة في باريس، ومن ثمّ نشر ذلك في مجلّة السّنة السّيكولوجيّة عام 1905 م، ويعدّ هذا التّاريخ بداية ظهور مصطلح الذّكاء المعرفيّ أوالأكاديميّ في علم الّنفس، ومن ثمّ وضع السّلم القياسيّ للذّكاء وفي الوقت ذاته قام تشارلز سبيرمان (Charles Spearman) قياس المفهوم ذاته وكذلك ويكسلر (Wechsler) قاس المفهوم ذاته للرّاشدين والمراهقين وكذلك ثرستون (Thurston)، وأشارت جميع نتائج الباحثين والعلماء السّابقين إلى أنّ الذّكاء هو المسؤول الوحيد عن النّجاح الأكاديميّ، وأنّ نسبة الذّكاء (IQ) هي المسؤولة عن نبوغ الفرد في الدّراسة والمهنة (موسى، 2012)، وهناك فريق من العلماء يرى أنّ الّذكاء منفصل عن الشّخصيّة فهناك نوعان من التّنظيمات السّلوكية لدى البشر مستقلّة عن بعضها بعضًا يسمّى الأوّل بالتّنظيم المعرفيّ وهو مرتبط بالعمليّات العقليّة ويسمّى الثّاني التّنظيم العاطفيّ وهو مرتبط بالمواقف الاجتماعيّة والتّكيّف معها (العبيديّ، 2011).

ولم تقدّم اختبارات الذّكاء المعرفيّة معلومات عن مدى نجاح النّاس أو فشلهم في حياتهم بشكل عام، إذ عرف في الماضي أنّ الذّكاء المعرفيّ يعدّ مؤثّرًا ضعيفًا على التّنبّؤ بمستوى أداء الإنسان في عمله فهو لا يسهم إلّا بـ (25%) من العوامل المؤثّرة في هذا الأداء، وأشار آخرون إلى (10%) ومنهم أشار إلى (4%)، وهذا لا يعني أنّ الذّكاء المعرفيّ ليس له أثر في نجاح الإنسان وتقدّمه في الإنجاز العلميّ، فهو يتبوّأ أهميّة لالتحاق الإنسان بأحد فروع المعرفة بإحدى الكليّات إلّا أنّه بعد دخول كليّة معيّنة فإنّ ما يميّز نجاح الطّلبة لا يرتبط بذكائهم بقدر ما يرتبط

بعوامل اجتماعيّة وعاطفيّة، فالحصول على شهادة عليا كالدّكتوراة والحصول على وظيفة يحتاج لقدر من الذّكاء المعرفيّ لكن بعد هذا يحتاج لتصميم وعزيمة لمواجهة التّحديّات، والتّعايش مع الآخرين، فلابدّ من وجود تأثير متبادل بين الذّكاء المعرفيّ والعاطفيّ إذ أنّ المهارات العاطفيّة والاجتماعيّة تساعد على تحسين أداء الوظائف المعرفيّة (مبيّض، 2003). وعليه فإنّ الذّكاء هو مقدرة الفرد على التّعامل مع موجودات الكون بحكمة سواءً أكانت الطّبيعة أم البشر وتدبيرها بما يحقّق النّفع والفائدة.

الذّكاءات المتعدّدة:

يعتمد نجاح الإنسان في الحياة على ذكاءات متنوّعة وأنّ أهمّ ما يقدّمه التّعلّم للإنسان خاصّة في مرحلة الطّفولة هو توجيه كلّ فرد حسب المجالات والميول التي يرغبها وتناسب مقدراته بدلًا من توجيه الوقت والجهد في ترتيب الأطفال من أفضل ومن أقل، فالأجدر اكتشاف مواهب الأطفال الطّبيعيّة وتنميتها وبذل الجهود لإبرازها وصقلها (روبنز، وسكوت، 2000).

في عام 1983 م ظهر كتاب هاورد جاردنر (Howard Gardner) بعنوان " أطر العقل"، وذكر فيه بأنّ العصر الذّهبي لاختبارات الذّكاء كان في فترة الحرب العالميّة الأولى التي تمّ إخضاع مليونيّ أمريكيّ لهذه الاختبارات لغايات التّصنيف ثمّ تمّ تطوير هذه الاختبارات على يد عالم النّفس لويس تيرمان (Lewis Terman) الذي استنتج أنّ مقياس (ستانفورد بينيه) للذّكاء ليس بإمكانه التّنبؤ بنشاط الإنسان الدّائم في أعماله الوظيفيّة، وإنّ نجاح الإنسان في الحياة لا يعوّل فقط على نوع واحد من الذّكاء وهناك أنواع متعدّدة للذّكاءات وأعلن نظريّة الذّكاء المتعدّد الأبعاد الذي أبرز فيها أنّ العقل البشريّ يتكوّن من مجموعة من المقدرات والمواهب الذّهنيّة أسماها ذكاءات (الخفّاف، 2013).

وقدّم جاردنر نظريّة تشبه نظريّة المقدرات المنفصلة التي اقترحها ثرستون، وأشار فيها أنّ الذّكاء بنية معقّدة مؤلّفة من عدد من المقدرات المنفصلة والمستقلّة نسبيًّا عن بعضها بعضًا وتشكّل كلّ واحدة منها نوعًا خاصًّا من الذّكاء تختصّ به منطقة معيّنة من الدّماغ، وجاءت فكرة نظريّته من خلال ملاحظته لأناس لم يحصلوا على درجات علميّة في اختبارات الذّكاء علمًا أنّهم يملكون مقدرات عقليّة في بعض الجوانب الأخرى (الزّغول،2012). فكلّ فرد له المقدرة على التّعامل وتسخير العالم من حوله من خلال سبعة أساليب مختلفة أسماها بالذّكاءات وأنّ الاختلافات بين النّاس تنشأ نتيجة الاختلافات في قوّة كلّ نوع من أنواع الذّكاءات السّبعة لكلّ فرد، وطريقة تداخل هذه الذّكاءات وتحريكها عند حلّ مشكلة ما، أو القيام بعمل ما. وتناولت هذه النّظرية الجوانب النّفسيّة والعالم الدّاخليّ للإنسان وما يتضّمن من مشاعر ودوافع وتقييم لها، وقد أسماها جاردنر بالذّكاء الشّخصيّ أو عبّر عنه بالذّكاء داخل الشّخص، إذ يفهم الفرد ذاته ومشاعره وكذلك التّعامل مع الأشخاص (الذّكاء بين الأشخاص). إذ أنّ الذّكاء الشّخصيّ يشتمل على الذّكاء الاجتماعيّ والذّكاء داخل الشّخص (السّمدوني، 2007).

أصدر جاردنر عام 1983 م كتابه " أطر العقل" وقدّم نظريّته الذّكاءات المتعدّدة وهي: الذّكاء اللّفظيّ، والمنطقيّ الرّياضيّ، والموسيقيّ، والجسميّ الحركيّ، والتّعامل مع الآخرين، والشّخصيّ أو الذّاتيّ، والبصريّ المكانيّ (إبراهيم، 2010)، وهي قابلة للزّيادة وأضاف نوعًا ثامنًا جديدًا عام 1999م وهو الذّكاء الطّبيعيّ (الدّرابكة، وهيلات، 2016) وهناك الذّكاء الوجوديّ (جاردنر، 2014).

ووضع جاردنر مبدأين رئيسين لنظريّته (عامر، 2008):

المبدأ الأوّل: تجاوز المفهوم التّقليديّ للذّكاء كخصيصة أحاديّة للعقل البشريّ وما يتعلّق بها من اختبار الذّكاء كأداة وحيدة لقياسه لمرّة واحدة وللأبد.

المبدأ الثّاني: إطلاق الأفق للعقل في كلّ الوظائف المتوقّعة التي زوّدتها الثّقافة من خلال أحداث متعددّة.

وقد صنّف جاردنر الذّكاءات إلى تسعة أنواع وهي:

1 – الذّكاء اللّغويّ:

ويعني المقدرة على الاستخدام العمليّ للّغة كاستخدام الكلمات لغويًّا، ومعالجة البناء اللّغويّ، والصّوتيّات، والمعاني، إذ أنّه من البلاغة أن تستخدم اللّغة كوسيلة إقناع، أو للتّوضيح أو للتّذكر (روبنز، وسكوت، 2000). وهي قابليّة الفرد على فهم الكلمات وترتيبها لتكوين صياغات لغويّة مثل القراءة، والكتابة، والشّعر (الطّائي، والعطويّ، 2010)، ويتفرّع من هذا الذّكاء عدّة فروع كتعلّم اللّغات الأجنبيّة أو إيصال الأفكار المعقّدة للقارئ. وهناك مظهران مهمّان للذّكاء اللّغويّ، يظهر الأوّل لدى المتحدّث اللّبق وهو الذي يوفّر معلومات ذات أهميّة وفائدة من خلال استراتيجيّات السّؤال والنّقاش والمظهر الآخر هو الشّخص البليغ الذي لديه مقدرة على إقناع الآخرين باستخدام استراتيجيّات القصص والخطب والمواعظ، وعندما يُرى شخص يملك مزيجًا من المقدرات اللّغويّة فهذا يساعد على التّنبؤ بنجاحه في أعمال واسعة (جاردنر، 2014). ويتّصف ذوو المستوى الرّفيع من هذا الذّكاء بالشّعور بالدّلالات اللّغويّة للكلمات والأفكار، وتذوّق اللّغة من خلال السّجع والتّورية والمحسّنات اللّغويّة البديعيّة، والتّواصل بكفاءة وفاعليّة مع الآخرين لفظيًّا،

والمقدرة على الشّرح والإقناع، ومن مهاراتهم الاستماع، والتّحدث، والكتابة، وفهم السّياق، وتذكّر المعلومات، والإقناع، وتحليل المفاهيم اللّغوية (عامر،2008).

2 – الذّكاء المنطقيّ الرّياضيّ:

وهو المقدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والحساسيّة للنّماذج والعلاقات المنطقيّة والتّصنيف و الاستدلال واختبار الفروض (روبنز، وسكوت، 2000)،كما يعرّف بمقدرة الفرد على تحليل المشكلات بالاعتماد على المنطق، والتّعامل مع الأعداد وحلّ المسائل الريّاضيّة المعقّدة (الدّرابكة، وهيلات، 2016). ويعدّ القاعدة للعلوم الصّعبة، ويؤكّد أصحاب هذا الذّكاء على العقلانيّة وإيجاد النّماذج، ولديهم مقدرة عالية على إيجاد العلاقة بين السّبب والنّتيجة، وإجراء تجارب محكمة، ويتميّزون بالفضول حول العالم من حولهم. ويتعرّفون إلى الرّسوم البيانيّة والعلاقات التّجريديّة. ويتّسم ذوو المستوى الرّفيع من الذّكاء المنطقيّ بالمقدرة على الاستنباط والاستقراء، وحبّ الاستطلاع، والاختصار في طريقة التّعبير، والتّفكيرالرّمزي، والمقدرة على التّحليل والتّنبؤ ووضع النّظريّات، أمّا بالنّسبة للمهارات فهي حلّ المشكلات، والتّصنيف، وتجارب محكمة، والتّساؤل حول الأحداث المرتبطة بالطّبيعة (عامر، 2008).

3 – الذّكاء البصريّ المكانيّ:

يسمّى هذا النّوع من الذّكاء بالذّكاء الحيّزيّ أيضًا ويهتمّ بالتّفكير (الطّائي، والعطوي، 2010)، ويعني المقدرة على التّصوّر الفراغيّ البصريّ، وترتيب الصّور المكانيّة، وإدراك الصّور ثلاثيّة الأبعاد، إذ يتطلّب هذا النّوع من الذّكاء الحساسيّة للألوان وللخطوط وللطّبيعة وللأشكال (الدّرابكة، وهيلات، 2016)، ويعدّ من أنواع الذّكاء غير القانونيّة، التي لها علاقة بشكل كبير بالأعمال التّجارية. ويهدف إلى تشكيل صور مكانيّة أو خياليّة في عقل شخص ما والعمل على

نحو متنوّع، وإدراك العلاقات المكانيّة، فالأفراد الذين يبتكرون إنجازات أو يوجدون منتجات يتخيّلون المصنوعات التي اختاروها وفق الشّكل المكانيّ (جاردنر، 2014).

4 – الذّكاء الجسميّ أو الحركيّ:

ويقصد به استخدام الفرد لجسمه للتّعبير عن الأفكار والمشاعر وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء والمهارات: كالتّوازن والمرونة والسّرعة (روبنز، وسكوت، 2000). ويسمّى بالذّكاء الماديّ أيضًا (الطّائي، والعطوي، 2010)، فأصحاب هذا الذّكاء لديهم المقدرة على التّنسيق المرئيّ والحركيّ، ولديهم الميول للحركة ولمس الأشياء، ويرتبط هذا النّوع من الذّكاء بالذّات الفيزيقيّة ومعالجة الفرد لجسده. فقيام الفرد بحركات دقيقة يشعرهم بالرّاحة النّسبيّة، وحاسّة اللّمس لديهم تنمو بشكل جيّد، لديهم المتعة بالتّحديّات، ويتحدّى هذا النّوع من الذّكاء الاعتقاد الشّائع بانفصال النّشاط العقليّ عن النّشاط الجسديّ، إذ يتمّ توظيف المقدرات العقليّة لتنسيق الحركات الجسديّة والتّعامل بمهارة مع الأشياء باليدين، كما ويملكون تآزرًا بصريًّا جيّدًا للأشياء المتواجدة في الفضاء الخارجيّ، لديهم المقدرة على التّذكر وفحص المعلومات، كما ولديهم مقدرة على التّعبير العاطفيّ من خلال حركة الجسم، وإنجاز المهمّات وتعلّم الجديد من المعلومات اعتمادًا على الجسد، والاستمتاع بالحركة الطّبيعيّة، ومهاراتهم: التّوازن في الحركة، والقيام بالتّجارب العمليّة يدويًّا، ويستخدمون أيديهم للتّعبير عن مشاعرهم بحركات صامتة (عامر، 2008).

5 – الذّكاء الموسيقيّ:

وهو المقدرة على إدراك الموسيقى والفهم الحدسيّ أو التّحليليّ لها والحساسيّة للنّغمة والإيقاع والميزان الموسيقيّ (روبنز، وسكوت، 2000)، وهو سهولة إدراك الموسيقى وإنتاجها من حيث اللّغة، والإعجاب باللّحن والحساسيّة للإيقاع، والمقدرة على تعرّف النّغمات الموسيقيّة (جاردنر، 2014)، ويظهر هذا الذّكاء لدى الموسيقيّين ومهندسي الصّوت أو من يستخدمون حاسّة

السّمع بتقنيّة كطبيب القلب ومصلّح السيّارات عند استخدامه لحاسّة السّمع في تحديد عطل السيّارة (الدّرابكة، وهيلات، 2016).

6 – الذّكاء في العلاقة مع الآخرين:

ويعني المقدرة على إدراك الحالات المزاجيّة للآخرين وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم والحساسيّة لتعبيرات الوجه (روبنز، وسكوت، 2000). كما يسمّى بالذّكاء الاجتماعيّ وهو تفاعليّ فأصحاب هذا الذّكاء منظّمون بدرجة كبيرة ويلجؤون إلى المعالجات اليدويّة، ويحاولون بشكل عام الحفاظ على السّلام في محيط الجماعة، ويستخدمون التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ لفتح قنوات الاتّصال مع الآخرين، وكما يمتازون بالودّ والانبساط، والمقدرة على التّقييم والاستجابة لأمزجة الآخرين، فيميّزون بين النّية والسّلوك، والاستمتاع بصحبة الأصدقاء، وفهم الاستجابات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة، والعمل مع الجماعة، ومن مهاراتهم التّشاور مع الآخرين، والتّحليل الهادي للمتناقضات، والنّظر للأشياء من زوايا متعدّدة، والعلاقات الإيجابيّة مع الآخرين ويقسّم إلى قسمين (عامر، 2008):

– الذّكاء الذّاتي:

وهو مقدرة الفرد على معرفة ذاته من خلال استبطان أفكاره ومشاعره وعواطفه وتوظيف ذلك في تدبير حياته والتّخطيط لها، وتتضمّن هذه المقدرة تقدير الذّات والاهتمام بشؤون الآخرين، ويفضّلون العمل بشكل فرديّ، ويثقون بأنفسهم، ويفهمون ذواتهم، التي ترشدهم لتكوين أهداف واقعيّة لهم، ولديهم إحساس قويّ بـ (الأنا) وأوضح جاردنر صعوبة ملاحظة هذا النّوع من الذّكاء، إلّا بالملاحظة المتكرّرة للمتعلّمين وتحليل عاداتهم وإنتاجهم، ومن مهاراتهم: تأمّل الذّات، والتّحليل للنّفس، والوعي بالذّات والمشاعر الدّاخليّة والرّغبات.

– الذّكاء التّفاعليّ:

وهو مقدرة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ مع الآخرين، ممّا يساعد على التّعرف إليهم والاندماج معهم

7 – الذّكاء الشّخصيّ الدّاخليّ:

يعني مقدرة الفرد على فهم ذاته وإدراك نقاط القوّة والضّعف لديه ومزاجه العام وتقديره لذاته ومن ثمّ توظيف هذه المقدرة في إدارة حياته، ويتجلّى هذا الذّكاء لدى العلماء، والفلاسفة، ورجال الدّين (الدّرابكة، وهيلات، 2016). ويسمّى بالذّكاء الذّاتي أيضًا (الطّائي، والعطوي، 2010).

8 – الذّكاء الطّبيعيّ:

وهو مقدرة الفرد على تصنيف الأشياء الموجودة في الطّبيعة، وكذلك حساسيّتهم لظواهر الطّبيعة والتّغيّرات التي تحدث فيها (الدّرابكة، وهيلات، 2016)، ويسمّى بالذّكاء البيئيّ وهو حُسْن التّمييز في العالم الطّبيعيّ مثل التّمييز بين أنواع النّبات وبين حيوان وآخر، فالأسلاف لم يكن بمقدورهم البقاء على قيد الحياة إن لم يكن بإمكانهم الحكم على نوع من النّبات كان سامًّا أو صالحًا للغذاء، فبالتّالي يعتمد بقاء الإنسان حيًّا على ذكائه الطّبيعيّ في المجتمعات البدائيّة وكذلك في المجتمعات الصّناعيّة سواءً في مجال تحضير الأطعمة أم إنشاء المساكن أم التّعدين، ويشمل هذا الذّكاء على تدريب أعضاء البشر الحسيّة كالعيون والآذان واليدين (جاردنر، 2014)، ويعدّ الأكثر حداثة، وثبت صدقه بحسب أبحاث جاردنر، فأصحابه يتناغمون مع العالم الطّبيعيّ بنباتاته وحيواناته وصخوره وسحبه ونجومه ويصنّفونها، يحبّون الخروج في الهواء الطّلق، ويقدّرون البيئة ويفهمونها بعمق ويحبّون الحدائق والطّبيعة والإلمام بأنواع النّباتات المختلفة، والتّأثير بالأحوال المُناخيّة ومظاهر السّطح على الطّبيعة أمّا بالّنسبة لمهاراتهم: فتتمثّل في الجمع، والتّصنيف، والسّيطرة، والاستمتاع، والتّبنيّ لمفردات العالم الخارجيّ (عامر، 2008).

9 – الذّكاء الوجوديّ:

وهو مقدرة البشر على طرح أسئلة كبرى والتّأمل فيها مثل: من نحن؟ لماذا نحن هنا؟ وماذا سيحصل لنا؟ لماذا نموت؟ ما هو حالنا في النّهاية؟ فالأطفال والكبار في العالم يطرحون مثل هذه الأسئلة (جاردنر، 2014). كما ويقصد به التّأمل في المشكلات الأساسيّة (الحياة والموت) وما وراء الوجود أو الطّبيعة أو الميتافيزيقيا، والتّفكير بطريقة مجرّدة بالحياة والموت وما بعد الموت، إذ يتضمّن الذّكاء المرئيّ وغير المرئيّ، والتّفكير في الكون والخليقة، ويهتمّ بمناقشة الغيبيّات والأمور اللّاهوتيّة (عامر، 2008). ومن خلال هذا الاستعراض لأنواع الذّكاءات السّابقة يبدو أنّ هناك تداخلًا بين الذّكاء العاطفيّ ونظريّة الذّكاءات المتعدّدة ويمثّل هذا التّشابه في الذّكاء الشّخصيّ والذّكاء في العلاقة مع الآخرين (روبنز، وسكوت، 2000).

الذّكاء العاطفيّ:

لقد ذكر سيجموند فرويد (Freud) قائلًا: أن تحبّ وتعمل، هما المقدرتان التّوأمتان اللّتان تمثّلان علامتي النّضج الكامل (جولمان، 2000).

احتلّ موضوع الذّكاء العاطفيّ حيّزًا كبيرًا من اهتمام الفلاسفة والمفكّرين منذ عصور قديمة، فنشأ هذا المفهوم في ظلّ الفلسفة القديمة ثمّ أصبح موضوع الدّراسة في علوم البيلوجي والفيسولوجي خاصّة العصبيّة منها وعلوم الوراثة إلى أن تمّ انتقاله إلى ميدان العلوم الإنسانيّة الحديثة، فكان هذا الموضوع في صدارة الدّراسات والبحوث النّفسيّة والتّربويّة في مطلع القرن الحالي، وعلى إثر ذلك تطوّرت النّظرة الحديثة للذّكاء (الخفّاف، 2013).

ويهدف الذّكاء العاطفيّ إلى تحقيق الابتكار والالتزام وتحمّل المسؤوليّة والاهتمام والاحترام والإنصاف والإنتاج في المجتمعات، كما يسعى لوصول الفرد للسّلامة النّفسيّة التي تُعنى بتحقيق

التّوافق الذّاتيّ والتّوافق الاجتماعيّ من خلال حلّ صراعاته الدّاخلية بطريقة مثلى والتّوافق الاجتماعيّ الذي يقصد به مسايرة أعضاء الجماعة المنتمي إليها ليحظى بالتّقدير والاحترام والتّكريم لقاء اتجاهاته وآرائه. كما وأنّ الذّكاء العاطفيّ أساس للقيادة والابتكار وله علاقة موجبة مع القلق المتوسّط الذي لا يعيق النّجاح، فضلًا عن امتياز أصحابه بالسّعادة والتّفاؤل والتّكيّف بقدر عال، وبالتّالي يحظى الفرد بقدر مرتفع من تقدير الذّات (إبراهيم، 2010).

والذّكاء العاطفيّ هو مفهوم جديد يهتمّ معظم الباحثين بتطبيقه في مختلف القضايا، إذ أنّ نظريّات الذّكاء العاطفيّ تقدّم رؤية جديدة حول التّنبؤ بعوامل النّجاح في الحياة بما في ذلك التّحصيل العلميّ وفعاليّة مواجهة الضّغوط التي هي بالأصل اضطرابات نفسيّة، لأنّ كثيرًا من السّمات الشّخصية مثل التّعاطف، والتّنظيم الذّاتي والتّفاؤل والتّحفيز الذّاتيّ والسيطرة على الانفعالات والوعي الذّاتيّ وإدارة المشاعر هي الأساس للنّجاح في مختلف مجالات الحياة. ويمثّل الذّكاء العاطفيّ الأبعاد العاطفيّة والشّخصيّة والاجتماعيّة من العاطفة التي غالبًا ما تعدّ من الأبعاد المعرفيّة للأنشطة اليوميّة (Dorudi, & Ahari, 2015).

ينبغي التّفريق بين الذّكاء العاطفيّ وبين المعلومات العاطفيّة، فالذّكاء يعبّر عنه بالقابليّة أو ما سمّاه علماء المسلمين "بالقوّة"، وذلك مثل حدوث التّعلّم أي امتلاك الإنسان لهذا الذّكاء قبل تعلّمه، فالقابليّة تولد مع الإنسان إلّا أنّ الّتأثير البيئيّ والتّربويّ قد يسرّع أو يؤخّر في نموّه، فلابدّ من وجود فرص لإظهار الفعل وتقويته إلى حدّ يمكّن الفرد من ملاحظته وقياسه، إلّا أنّ العلماء لا زالوا غير قادرين لغاية الآن على قياس هذه القابليّة قبل حدوثها، وتمكّنها بالفعل، غير أنّ هذا الأمر ليس مستحيلًا مستقبلًا، كأن يتمّ تصوير طبقيّ للدّماغ أو مراقبات أوليّة لحركات الطّفل أو أصواته التي يصدرها التي تخبر بمقدراته الممكنة مستقبلًا (مبيّض، 2003).

يتأثّر الّذكاء العاطفيّ بكلّ من الوراثة والبيئة، فهو يتكوّن في المخّ كالذّكاء المعرفيّ كونه وظيفة من وظائف المخّ، فالاستجابات العاطفيّة في المخّ من حيث كيفيّة الشّعور وتقييم الأشياء هي مقدرات فطريّة متعلّمة، فالمعرفة العاطفيّة تبدأ من الطّفولة وتنمو وتتطوّر عبر مراحل حياة الإنسان مع زيادة في الفهم والتّعمّق لهذه المعاني، فيتعلّم الأبناء التّفكير المنطقيّ من آبائهم من خلال ربط المشاعر بالمواقف المختلفة (موسى، 2012).

تعريف الذّكاء العاطفيّ:

عرّف الذّكاء العاطفيّ بأنّه: المقدرة على رصد مشاعر المرء والآخرين والمقدرة على جعل المرء فطنًا حول مشاعره الذّاتية ومشاعر الآخرين والمقدرة على استخدام المعلومات للتّأثير في تفكير الشّخص والآخرين وسلوكهم (Geisman, 2006).

وعُرّف الذّكاء العاطفيّ بأنّه: مقدرة القائد على الوعي بمشاعره وفهمها وإدارتها والوعي والفهم لمشاعر الآخرين لا سيّما أتباعه للدخول معهم في علاقات اجتماعيّة ومهنيّة فاعلة (عمرات، 2014).

وعُرّف الذّكاء العاطفيّ بأنّه: مقدرة الفرد على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين وتوجيه سلوكه وانفعالاته من خلال استخدامه لهذه المعلومات (المحارمة، ومحمود، والشّريفي، 2015).

وعُرّف بأنّه: مجموعة فرعيّة من الذّكاء الاجتماعيّ الذي ينطوي على المقدرة على التّحكّم بالعواطف الشّخصيّة ومشاعر الآخرين، للتّمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله، وهو من الذّكاء التّقليديّ الذي يركّز على المهارات والمقدرات في المجال العاطفيّ – بما في ذلك الوعي الذّاتيّ ووعي العواطف في الآخرين، والتّعاطف، في حين ينطوي الذّكاء التّقليديّ على اللّفظيّة والمكانيّة، ومقدرات معالجة المنطق (Freed,2016).

وعرّف نعمة الله (2016) الذّكاء العاطفيّ بأنّه: مجموعة من المهارات التي تشتمل على إدارة المشاعر وتوظيفها وفهمها وإدراكها وتحقيق النّضج العاطفيّ من خلال مقدرة الفرد على التّعاطف والتّحفيز والتّكيّف لبناء علاقات جيّدة مع الآخرين.

وفي ضوء التّعريفات السّابقة يمكن تعريف الذّكاء العاطفيّ بأنّه: معرفة الفرد لمشاعره الحقيقيّة ونقاط قوّته وضعفه والتّحكم بها وتحفيزها لحلّ المشكلات واتّخاذ القرارات فضلًا عن معرفة مشاعر الآخرين وتطويعها للوصول إلى الأهداف المرجوّة.

لماذا يجب فهم الذّكاء العاطفيّ؟

يعدّ الذّكاء العاطفيّ مشروع النّهضة بالإنسان القادر على وعي ذاته والتّحكم بعواطفه والقادر على التّعاطف وامتلاك المهارات الاجتماعيّة كي يكون محقّقًا لمثال الإنسان المتواجد في القرية الصّغيرة الذي لم يعد يجدي ذكاء العقل فيه نفعًا، إذ لابدّ من الذّكاء العاطفيّ الذي حقّق مالكوه النّجاح الباهر (خوالدة، 2004)، فالعواطف تمثّل القلب النّابض لحياة البشر فيعطيها اللّون والمعنى والطّعم عمّا إذا كان في حالة فرح أو حزن أو حبّ أو كره (جروان، 2012).

ويمثّل الذّكاء العاطفيّ الرّابط بين الجانب العقليّ والجانب العاطفيّ، يسهم في ترشيد الفكر وصقل التّجربة، إذ يؤثّر في التّفكير المنطقيّ ويتأثّر به، إذ أثبتت الدّراسات أنّ المزاج السّليم ينعكس إيجابيًّا على الصّحة والنّشاط فكلّ عاطفة لها دور في حياة البشر سواءً أكان إيجابيًّا أم سلبيًّا، وكذلك يحقّق التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ من خلال معرفة طرق الاستفادة من مشاعرهم، وخلاصة القول أنّ هذا العلم يمنح الإنسان المقدرة على استعمال أفضل الأساليب في التّعامل مع الآخرين (الخضر، 2008).

ويعدّ الذّكاء العاطفيّ منبّئًا قويًّا للسّلامة العقليّة النّفسيّة، إذ يساعد الفرد على التّواصل مع الآخرين والتّوافق مع محيطه مع إيجاد العلاقة الإيجابيّة بين الجانب العاطفيّ والجانب المعرفيّ التي يظهر أثرها على الشّخصيّة الإنسانيّة ككلّ متكامل في تخيّلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم (إبراهيم، 2010).

ويقيس الذّكاء العاطفيّ التّعاطف وصفات القلب الأخرى، وعدم وجود هذه المقدرات لدى الإنسان قد يفسّر لماذا يحاول المديرون ممارسة القيادة من غير إدراكهم لتأثير عواطفهم في الآخرين، غالبًا ما يؤدّي ذلك إلى فشلهم في علاقات عملهم لأنّ الوعي الذّاتي هو أهمّ عامل في الذّكاء العاطفيّ للقادة المؤثّرين، أمّا الإدارة الذّاتيّة للعواطف فإنّها تعطي القائد المقدرة على إدارة أعماله بشكل فعّال فالقادة العظماء يدفعون أتباعهم ويثيرون حماسهم ويلهمونهم، عند محاولة شرح لماذا هم فعّالون ذلك لأنّهم يملكون استراتيجيّة، ورؤية، وأفكار قويّة. ولكن الواقع يظهر أنّ القيادة العظيمة تعمل من خلال العواطف. وهناك مجموعة كبيرة من البحوث تشير إلى أنّ مقدرة الشّخص على إدراك العواطف وتحديدها وإدارتها تقدّم الأساس لأنواع من الكفاءات الاجتماعيّة والعاطفيّة التي تعدّ مهمّة للنّجاح في أيّ وظيفة تقريبًا، كما أنّ وتيرة التّغيير تزيد خصوصًا من الدّعوة لإصلاح المؤسّسات التّعليميّة ووظيفة المدير صنع مطالب أكبر،على الموارد المعرفيّة والعاطفيّة والجسديّة، وهذه المقدرات تصبح مهمّة على نحو متزايد (Werner, 2013).

إنّ المدير الذّكي عاطفيًّا يتّخذ أفضل قرار وذلك من خلال (Agarwal, & Chaudhary, 2013):

- استخدام العواطف لتحسين الأمور.
- رؤية الأشياء بوضوح عند الإفراط في الشّعور.
- اتّخاذ القرار الجيّد والرّاسخ حتّى عند الشّعور بالغضب.
- ألّا يتصرّف بناءً على مشاعر غضب.
- تحقيق التّوازن بين الأفكار والمشاعر.
- ألّا تدع العواطف القويّة تعمي التّفكير.

ويمكن القول أنّ العاطفة بالغة الأهميّة في عمليّة صنع القرار ومع الممارسة سيكون الأفراد قادرين على إتقان فنّ صنع القرار عن طريق الذّكاء العاطفيّ، فالذّكاء العاطفيّ يكوّن شخصيّة الإنسان والمنطق الأخلاقيّ يساعد على معرفة ما الصّواب والخطأ بالنّسبة للإنسان وبعبارة أخرى كلّما كان الذّكاء العاطفيّ أكثر ممارسة كلّما كانت العلاقة جيّدة في المنظّمة، وكذلك الحال في الأسرة و المجتمع.

تعدّ النّظريّة الانفعاليّة العاطفيّة من النّظريّات الأخلاقيّة التي تقوم على فكرة أن يستعمل الشّخص عبارات أخلاقيّة للتّعبير عن مشاعره والتّأثير في مشاعر الآخرين، فقد أشار بعض المفكّرين في بداية القرن العشرين إلى أنّ الأحكام الأخلاقيّة تعبّر عن شعور المتكلّم، والانفعال حالة وجدانيّة ينتج عنها مجموعة من الحركات أو الممارسات، فهذا الانفعال إمّا أن يكون إيجابيًّا يشبع الرّغبات لدى الفرد و يحفّزه أو يكون سلبيًّا ينتج عنه عدم الرّضا وإخفاء نشاط الفرد، والنّظريّة الانفعاليّة تجعل من الأخلاق مجموعة مشاعر إمّا ابتهاج أو استهجان، إذ يمتاز الإنسان السّويّ

بالاتّزان الانفعاليّ والنّضج الانفعاليّ أي مقدرة المرء على إنجاز كلّ ما يطلب منه في أيّ وضع دون اضطّراب نفسيّ والتّكيّف الشّخصيّ والاجتماعيّ بدون عناء نفسيّ شديد (ناصر، 2006).

أهميّة الذّكاء العاطفيّ:

يمكن تحديد أهميّة الذّكاء العاطفيّ بالنّقاط الآتية:

1- تظهر أهميّة الذّكاء العاطفيّ من خلال الصّلة بين المشاعر والشّخصيّة والاستعدادات الأخلاقيّة الفطريّة، فهناك أدلّة كافية أنّ المواقف الأخلاقيّة الأساسيّة تنبع من المقدرات العاطفيّة الأساسيّة (جروان، 2012).

2- الهدف من التّعليم العاطفيّ هو امتلاك المقدرة على المعرفة الدّقيقة لعواطف الإنسان والتّعبير عنها بشكل مناسب (مبيّض، 2003).

3- إنّ الشّعور والأحاسيس لا غنى عنها في اتّخاذ القرارات العقليّة، فهي تستخدم المنطق بأفضل صورة طالما تحيط الإنسان خيارات عديدة من حوله، فالعواطف لها شأن في المحاكمة العقليّة كالعقل المفكّر (عدس، 1997).

4- كلمات العواطف لا تصف فقط العاطفة وإنّما تفيد في معرفة درجة هذه العاطفة وشدّتها فيجب أن يكون التّعبير دقيقًا بلا مبالغة أو تساهل وإلّا سيؤدّي ذلك إلى تحوير الواقع وإضعاف المقدرة على الحوار الدّقيق (مبيّض، 2003).

5- إنّ أصحاب المهارات العاطفيّة المتطوّرة هم أكثر رضا عن ذواتهم وقانعين بما حقّقوه من آمال وأهداف ومن ليس لديه توازن في حياته العاطفيّة يصاب بصراع داخليّ يوهنه ويوهن مقدرته على الإنجاز والعمل والتّركيز بذهن صاف (عدس، 1997).

6- إنّ الذّكاء العاطفيّ هو القاعدة التي تجعل الشّخص كفيًّا بل وأكثر كفاءة وقد فرّق جولمان (Goleman) بين الذّكاء العاطفيّ والذّكاء الكفائيّ أو الأدائيّ، فالأخير يعنى بالمهارات الاجتماعيّة والشّخصيّة التي تؤدّي إلى أحسن أداء العمل في الحياة العمليّة المهنيّة، وهو يقوم على أرضيّة من الذّكاء العاطفيّ، فامتلاك الحدّ الأدنى منه يجعله يتعلّم الذّكاء الأدائيّ، فبالتّعرّف إلى مشاعر الآخرين يكون أساس امتلاك المقدرة على التّأثير فيهم وبالتّحكّم في مشاعر الفرد لذاته سيكون أقدر على امتلاك زمام المبادرة والإنجاز والعطاء (مبيّض، 2003).

7- على الرّغم من أنّ الذّكاء العاطفيّ أصعب في تحديده وقياسه من الذّكاء العقليّ أو الخبرة، ولايمكن استيعابه في السّيرة الذّاتيّة إلّا أنّه لايمكن إنكار قوّة تأثيره (لنسيوني، وبرادبيري، وجريفز، 2010).

أبعاد الذّكاء العاطفيّ:

من العلماء الذين انتهجوا فكر جاردنر في تفسير ذكاءات الإنسان بيتر سالوفي (Peter Salovey)، الذي صنّف أنواع الذّكاء الشخصيّ التي قدّمها جاردنر في تحديده الأساسيّ للذّكاء العاطفيّ، الذي اتّسع ليشمل خمسة أبعاد أساسيّة:

1 – وعي الإنسان لمشاعره:

وهي وصيّة سقراط (Socrates) الشّهيرة:" اعرف نفسك "، وهي حجر الزّاوية في وعي الإنسان لمشاعره، وتماثل هذه الخصيصة عند فرويد باسم " الانتباه الموزّع " ويسمّيها بعض علماء النّفس بـ " الذّات المراقبة "(جولمان، 2000)، أو تسمّى بـ " الأنا الملاحظة" (روبنز، وسكوت، 2000)، فهؤلاء البشر يدركون حالتهم النّفسيّة بصورة متفهّمة وما يخصّ حالتهم العاطفيّة، فهم

شخصيّات ذات طابع استقلاليّ وتأمّليّ ويمتلكون درجة عالية من الثّقة بإمكانتهم، ويمتلكون صحّة نفسيّة جيّدة، نظرتهم للحياة إيجابيّة، ويخرجون من مزاجهم السّيّء بسرعة، عقلانيّتهم تدير عوطفهم وانفعلاتهم (جولمان، 2000)، فشعار"اعرف نفسك" هو أن يفهم الفرد شخصيّته ومن أيّ نوع من النّاس هو، فيضبط سلوكه فلا يؤذي نفسه والآخرين، كما يكون الفرد موضوعيًّا تجاه من يراه في سلوكه، فالشّخص غير النّاضج عاطفيًّا يكرّر الأخطاء ذاتها في سلوكه ويشعر دومًا بالتّعاسة، ويعلّل ذلك بطرق غير واضحة، معرفة النّفس صنْو الثّقة بالنّفس فالشخّص النّاضج عاطفيًّا يبذل من نفسه في سبيل الآخرين ويعرف مدى مقدرته على حسم الأمور ويثق بأحكامه على الأشياء والنّاس وعند وقوعه بأخطاء وزلّات يتدارك الأمر ويخرج من الحالة بسرعة فيجعل من الخطأ البشريّ مدعاة للتّعلّم فالخطأ البشريّ وارد وسوء التّصرف إزاء المواقف وارد أيضًا إلّا أنّ الحكمة تقتضي تعلّم الفرد من خبراته (منسنجر، 1962) إذ يميل الشّخص الذي يفتقر لهذا البعد إلى اتّخاذ قرارات تشعره بالإحباط بسبب محاولة إخماد القيم، أمّا الشّخص الواعي لذاته فإنّه يتّخذ قرارات تتوافق وقيمه الذّاتيّة (رشيد، 2003).

2 – إدارة العواطف:

وهي التّعامل مع العواطف لتكون ملائمة، كتهدئة النّفس، والتّخلص من القلق والتّجهّم والاستثارة، ونتائج الفشل، فإن امتلك الإنسان هذه الصّفة سينهض من كبوات الحياة وتقلّباتها بسرعة أكبر وإن لم يمتلك الإنسان هذه الصّفة – إدارة العواطف – فيعيش في صراع دائم وكآبة (جولمان، 2000)، فإدارة العواطف تعني التّحكم في العواطف، وضبط الاندفاع ومزاج الفرد العام ليتلاءم والظّروف المختلفة الأمر الذي يتمخّض عنه أن تكون عواطف الفرد في صالحه وليس ضدّه، فهي التّفكير الهادئ قبل الإقدام على أمر ما بما تحتويه من وجهات نظر الآخرين قبل اتّخاذ القرارات، وهي تعني الاتّزان العاطفيّ وليس التّجرّد من العاطفة أو الإفراط بها (رشيد، 2003)،

وهي التّكيّف الفعّال مع الموقف ويمتاز الشّخص الذي يدير عواطفه بمقدرته على إظهار عاطفة لا يشعر بها إن لزم الأمر أو إخفائها عندما يكون إظهارها غير مناسب، واستثارة العاطفة عند الآخرين، وضبط العاطفة والمشاعر كي لا تؤثّر سلبًا في تفكيره (الخضر، 2008).

3 – تحفيز النّفس:

توجيه العواطف لخدمة هدف ما، ويقصد بذلك تأجيل الإشباع ووقف الدّوافع المكبوتة والانغماس في تدفّق العواطف للوصول لأعلى أداء وفاعليّة في كلّ المهمّات التي توكل للشّخص (جولمان، 2000)، ويسمّى أيضًا بحفز الذّات وتوجيه اللّوم لها أحيانًا، ويقصد بها محافظة الفرد على مظهره لتحقيق أهدافه فيلجأ للوم نفسه عندما يخطئ فيتعرّف الخطأ لحاجته الماسّة لتعزيز سلوكه ودعمه من الآخرين فيرتفع منسوب ثقته بمقدراته وتهيئة نفسه لتخطّي الصّعاب ووضع الحلول لذلك مع المراقبة والتّقييم لإجراءاته حتّى يبلغ أهدافه، فهي مقدرة الفرد على الاحتفاظ بجميع المعلومات عن المهمّة المطروحة (إبراهيم، 2010).

4 – التّعاطف:

ويسمّى بالتّقمّص العاطفيّ " Empathy " و يعني الإيثار والغيريّة، يتّسم هؤلاء الأفراد بحساسيّة التقاطهم للإشارات الجماعيّة التي تدلّ على أنّ هناك من هو بحاجتهم، ومن أكثر المهن ملاءمة لهذا المجال هي مهن: التّعليم، والتّجارة، والإدارة (جولمان، 2000). ويقصد به التّوحد مع الآخرين عاطفيًّا ومقدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين والتّناغم معهم ومعالجة مشكلاتهم وإعطائهم الحلول (الرّفوع، 2001)، فالتّعاطف هو الرّادار الاجتماعيّ لمعرفة شدّة العواطف وقوّتها الصّادرة من المجال النّفسيّ للمحيطين بالإنسان ويأتي بعد فهم الذّات والمشاعر ومن العوامل المؤثّرة فيها التّنشئة الاجتماعيّة وخبرات الطّفولة (الخضر، 2008)، إلّا أنّ هذا لا يعني دائمًا

إرضاء الآخرين والاتّفاق معهم باستمرار فهو التّفهّم العميق لمشاعر الآخرين مع مراعاة عوامل أخرى في عمليّة اتّخاذ القرارات (رشيد، 2003).

5- العلاقات الإنسانيّة:

هي كفاءة اجتماعيّة أي فنّ تطويع عواطف الآخرين، ومن يتّسم بهذه الخصيصة يحظى بشعبيّة كبيرة وقيادة فعّالة والتّأثير بمرونة في الآخرين، إذ يتفاوت النّاس بامتلاكهم للمقدرات السّابقة ويرجع ذلك كلّه لأساس عصبيّ " Neural " إلّا أنّ المخّ طيّع بمعنى أنّه قابل للتّعلّم المستمر؛ لأنّ المقدرات هي استجابة لعادات قابلة للتّحسن في حال بذل جهود مناسبة (جولمان، 2000). وهي التّعامل مع الآخرين من وجهات نظرهم وأفكارهم وميولهم ورغباتهم ومشاركتهم حالاتهم المختلفة وطلب المساعدة منهم في حالة المشكلات التي لا يمكن حلّها بشكل فرديّ والاعتزاز بصداقة الآخرين، ومن المهارات التي تحافظ على العلاقات الوثيقة مع الآخرين: مهارات القيادة، والحلول التّفاوضيّة، والاتّصال الشّخصيّ، والتّحليل الاجتماعيّ (إبراهيم، 2010).

صنع القرار الأخلاقيّ:

اشتمل هذا الموضوع على ما يأتي:

صنع القرار واتّخاذه :

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميّزه عن باقي الكائنات بنعم كثيرة منها: العقل والنّطق والأخلاق والمقدرة (القوّة) والإدارة، ممّا جعله يميّز بين الأشياء بين الخير والشّر، والفضيلة والرّذيلة، وهذه المزايا تشير بأنّ الله أعطى الإنسان المقدرة على صنع القرار واتّخاذه بما يراه مناسبًا (الخفّاف، 2013).

يعدّ القرار عمليّة إنسانيّة، فهي تهتمّ بمقدرات الإنسان العامل ومهاراته ساعيًا لتحقيق مصلحته وحاجاته ورغباته وطموحاته، إذ يشترك العامل في هذه العمليّة لكسب ثقته ودعمه وتأييده له، فيتحقّق التّعاون في المؤسّسة، وترفع روحه المعنويّة، انطلاقًا من مبدأ تحقيق الشّفافيّة، وتنمية مهاراته القياديّة، وتحسين نوعيّة القرارات (الحريري، 2008).

إنّ عمليّة صنع القرار واتّخاذه مسألة في غاية الخطورة والأهميّة وتؤدّي دورًا رئيسًا في توجيه التّفاعلات الثّقافيّة والاجتماعيّة والتّحديث الحضاريّ ويعود السّبب لتلك الخطورة وجود التّحدّيات والتّغيّرات التي تحيط به من انفجار سكانيّ، وثورة معلوماتيّة واتّصالية والتّوجّه نحو إدارة الجودة الشّاملة (بكر، 2002).

عرّف المحاسنة (2005) القرار بأنّه: الأساس في العمل الإداريّ وهو وضع الأهداف المحدّدة والسّعي لتحقيقها. إلّا أنّ المشكلة تظهر عندما تظهر فجوة بين الوضع الرّاهن وما يسعى الفرد لتحقيقه من أهداف، فيلجأ لاتّخاذ القرارات المناسبة لسدّ هذه الفجوة.

وعرّف حريم (2006) القرار بأنّه: السّلوك والتّصرّف الواعي من بين عدّة أبدال، إنّه اختيار واع من بين بديلين فأكثر ثمّ تحليلها، يتبعه فعل أو إجراء لتنفيذ هذا الاختيار.

وعرّفت الحريري (2008) القرار بأنه: عمليّة ذهنيّة وتحليليّة كونها تبحث عن أفضل الأبدال المتاحة وتمرّ بعمليّة تفحّص وتعمّق لفترة طويلة للوصول إلى القرار الصّائب المحقّق للأهداف بكفاءة وفاعليّة ورشد.

وعرّف درادكة (2009) القرار بأنّه: نتاج منهجيّة منضبطة ودقيقة بعيدًا عن المصلحة الشّخصيّة، فهو سلسلة من العمليّات والإجراءات والخطوات العلميّة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع

المتغيّرات والأبدال، فبزيادة عدد المتغيّرات والاحتمالات تزداد نسبة صدق القرار وقيمته ودقّته، ممّا ينعكس إيجابًا على المنظّمة بعمليّاتها وإنتاجيّتها وإدارة مواردها واستخدامها، وإدارة القوى البشريّة فيتحقّق النّموّ المطّرد باتجاه تحقيق الأهداف المخطّط لها بوقت قياسيّ.

وعرّف عبدالله (2012) القرار بأنّه: أداة لحلّ تلك المشكلات المختلفة، والتّعامل معها بأساليب وطرق مختلفة لتحقيق مكاسب وفوائد جمّة تتمثّل في رضا الجمهور وكسب الرّأي العامّ ولن يكن ذلك إلّا من خلال مراعاة الأساليب الكميّة والكيفيّة للتّقليل من نسب المخاطرة ورفع نسب التّأكد وصحّة القرار.

وتعرّف الباحثة القرار بأنّه: السّلوك الذي يسعى الفرد من خلاله التّحوّل من الوضع الرّاهن إلى وضع مرغوب فيه وذلك بإيجاد حلّ مشكلة ما باختيار بديل محدّد ومناسب للمشكلة وفق المنظومة القيميّة والأخلاقيّة والمهنيّة لمؤسسة ما.

صنع القرار:

تعدّ عمليّة صنع القرار عمليّة فكريّة موضوعيّة مستمرة تضامنيّة أو نتاج مشترك من قبل جماعة معيّنة، إذ تنتشر في جميع المستويات الإداريّة وهذه العمليّة هي مجموعة من جهود العاملين إذ تقوم المستويات الدّنيا بتوفير المعلومات اللّازمة لمرحلة صنع القرار وهي مستمرّة تنتهي باتّخاذ القرار وهي عمليّة متتابعة أي مؤلّفة من خطوات متسلسلة يمارسها متّخذ القرار للوصول إلى أفضل القرارات، وهي عمليّة معقّدة كونها تتدخّل فيها عدّة عوامل: اجتماعيّة، وتنظيميّة، وفنيّة، وبيئيّة، وهي نتاج طبيعيّ لتفاعل القيم، وأنماط السّلوك المجتمعيّ، وهي عمليّة عقليّة رشيدة لا

تقتصر على الاختيار فحسب وإنّما تتألّف من ثلاث عمليّات منبثقة منها: البحث، والمفاضلة والمقارنة بين الأبدال، والاختيار (حسين، 2007).

وقد عرّفت الحريري (2008) صنع القرار: بأنّه سلسلة من الأحداث التي تشتمل على تحديد المشكلة وتشخيصها، وتطوير خطّة المشكلة والمبادأة بالخطّة وتقدير نجاحها.

وعرّف العجمي (2010) صنع القرار بأنّه: عمليّة تتأثّر بالمعلومات وقيمها التي تحدّد مشكلة ما بوضوح و تضع لها حلول بديلة يتمّ تقديرها وبالتّالي يتمّ تجهيزه وتقييم الاختيار الذي تمّ اتّخاذه.

وعرّفت الخفّاف (2013) صنع القرار بأنّه: الجهد المشترك في المؤسّسة لحلّ المشكلات وتصميم السّياسات ورسم الخطط والبرامج، فهذه عمليّة تنسب إلى المؤسّسة فهي مجموعة من الإجراءات المتسلسلة بدءًا بتحديد المشكلة وانتهاءً باتّخاذ القرار الذي هو جزء من عمليّة صنع القرار التي يتمّ فيها اختيار البديل من بين عدّة أبدال.

وتتدخّل في عمليّة صنع القرار عوامل عدةّ: نفسيّة، واجتماعيّة، وسياسيّة، واقتصاديّة، إذ تمثّل جميع المراحل السّابقة لاتّخاذ القرار (الأغبري، 2000).

وتعدّ عمليّة صنع القرار من أهمّ العمليّات النّفسيّة التي يقدّم بها الفرد حلًّا للمشكلات وتخطيطًا للمستقبل، إذ تثير اهتمامات متعلّقة بالعصر الحالي ذلك أنّ السّلوك الإنسانيّ في عصر الثّورة التّكنولوجيّة ما هو إلّا ترسًا في الآلة الاجتماعيّة، يتحرّك ويؤدّي وظيفته دون أن تكون له مبادأة شخصيّة تعتمد على مقدراته ومهاراته في ظلّ التّطوّر هذا وفهمه، أن يتّخذ قرارًا مؤثّرًا في حياته، وتشمل الأنشطة الأساسيّة في عمليّة صنع القرار ما يأتي (بكر، 2002):

- البحث عن ظروف مؤدّية لصنع القرار.
- الابتكار لتنمية العديد من الأبدال.
- الاختيار لانتقاء بديل واحد من بين عدّة أبدال.

تتمّ عمليّة صنع القرار بالمشاركة، وتعني كما أوضحها كلّ من نيوسترن (Newstron) وديفز (Davis) المشار إليهما في حريم (2006) أنّها: مشاركة الأفراد ذهنيًّا وعاطفيًّا في العمل ممّا يشجّعهم على الإسهام في تحقيق أهداف الجماعة والمشاركة والمسؤوليّة عنها، وهذا التّعريف يتضمّن ثلاث أفكار هي: المشاركة، والإسهام، والمسؤوليّة، وللمشاركة بصنع القرار مزايا إذ يساعد الأمر على تحسين نوعيّة القرار، وجعله أكثر ثباتًا وقبولًا لدى العاملين، وتحقيق الثّقة المتبادلة بين المدير وأفراد المنظّمة، وزيادة حماسهم لتنفيذ القرار، فضلًا عن رفع الرّوح المعنويّة للعاملين، وإحساسهم بالمسؤوليّة وبالتّالي إيجاد قيادات إداريّة (حامد، 2009).

ويشترك في عمليّة صنع القرار جميع عناصر المنظّمة، أمّا اتّخاذ القرار فيصدر من طرف واحد وهو الرّئيس الإداريّ لمؤسّسة يتحمّل المسؤوليّة ونتائج القرار، فهو يباشر عملًا سياسيًّا وقانونيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا ويستشرف المستقبل كونه مخاطرة (عبد الله، 2012).

وتوصف عمليّة صنع القرار بـ"العموميّة" فهي تتضمّن جميع مهماتّ المدير، ففي أيّة مؤسّسة تصنع مجموعة من القرارات إذ أنّها تمثّل دورًا محوريًّا من أدوار المدير وكذلك يمكن لأيّ شخص في المؤسّسة مهما كانت منزلته الوظيفيّة أن يقوم بصنع القرار (حريم، 2006).

أمّا عمليّة صنع القرار التّعليميّ فهي تعدّ من العمليّات المركزيّة والرّئيسة في إدارات التّعليم التي تعبّر عن مضمون السّياسة التّعليميّة بشكل عامّ، وتعرّف بأنّها العمليّة الإداريّة التي تقوم على خطوات وإجراءات منهجيّة متراكبة لحلّ المشكلات ودراسة القضايا التّعليميّة وتحليلها بهدف إصدار قرار أو سلسلة قرارات فيها مع وضع المعايير والضّوابط التي تكفل تنفيذ هذه القرارات (بكر، 2002).

وتعرّف الباحثة عمليّة صنع القرار بأنّها: العمليّة الجماعيّة التي يشترك فيها كلّ الأفراد المعنيّين بالقرار وأثره سواءً أكان سلبيًّا أم إيجابيًّا مبنيًّا على قاعدة معلوماتيّة دقيقة وغزيرة كلّ حسب موقعه في الهرم الوظيفيّ وحسب مقدراته ومسؤوليّاته وصلاحيّاته ممّا يضمن إثراء القرار وزيادة نفعيّته وضمان الالتزام بتنفيذه وبذل الجهد لإنجاحه.

وأشار حسين (2007) إلى المبادئ الأساسيّة التي تعتمد عليها عمليّة صنع القرار وهي:

أ–**مبدأ تغلغل القرارات:** أي أنّها مستمرّة ومتّصلة شاملة في جميع أنشطة العمل الإداريّ.

ب–**مبدأ التّفكير المركّب:** أي تعتمد على التّفكير الابتكاريّ للوصول إلى أعلى مستويات من القرارات.

ج–**مبدأ التّفكير المنطقيّ:** أي خلوّه من التّناقض أو الأخطاء وأن يكون واضحًا دقيقًا.

د–**مبدأ الانطلاق الفكريّ:** أي الوصول إلى أكبر كميّة من الأفكار بأقلّ وقت ممكن.

هـ–**مبدأ الحقائق:** فالحقائق هي مادة القرارات الخامّ وبدونها سيكون القرار خاطئًا.

وتركّز عمليّة صنع القرار على عنصرين أساسيّين كما وردا في (الصّيرفي، 2006) هما:

1 – عنصر الذّكاء: وهو المقدرة على التّحديد الدّقيق للمشكلة بدءًا من الإحساس بها من خلال حالة التّوتّر وعدم الرّضا الذي يشعر به الفرد تجاه أمر ما، ثمّ التّحديد الدّقيق للمشكلة وإخضاعها للقياس والتّحليل والدّراسة.

2 –عنصر التّصميم: وهو التّحدّي الدّقيق والشّامل لكلّ أسباب المشكلة ومسبّباتها للوصول إلى الحلول البديلة، ثمّ جمع البيانات الدّقيقة عن المشكلة بوسائل الجمع المختلفة من: ملاحظة، ومقابلة، واستقصاء، ومن ثمّ فرض الفرضيّات كحلول مقترحة ناجمة عن التّصوّر العامّ لأبعادها ثمّ التّحليل لكلّ سبب من الأسباب بأساليب تحليليّة وصفيّة وكميّة لتكوين رؤية متكاملة تحقّق النّظرة الشّموليّة للمشكلة وأخيرًا تحديد الحلول البديلة التي يصعب حصرها إلّا بقدر ما يمتلك المدير من ذكاء وتخيّل وسعة إدراك وحتّى يتمّ المفاضلة بين هذه الأبدال واختيار الأفضل منها يتمّ ذلك بخطوتين:

أ- تقييم الحلول البديلة ومنها تحدّد درجة إسهام كلّ بديل في حلّ المشكلة والآثار السّلبيّة والإيجابيّة المتوقّعة على المنظّمة والأفراد المشمولين بالقرار.

ب-يتمّ اختيار البديل الذي يحقّق الأهداف بأقلّ المخاطر وهو موضوع القرار النّهائيّ.

يتبيّن ممّا سبق أنّ مصطلح صنع القرار أشمل من مصطلح اتّخاذ القرار، فصنع القرار نشاط يخضع لعمليّة مركّبة ابتداءً من تحليل المتغيّرات التي تشكّل مدخلات القرار وتقييمها مرورًا بأبداله واختيار أفضلها ثمّ الانتهاء بتنفيذ القرار ومتابعته، إذ تشتمل على خطوات عدّة للوصول إلى قرار معيّن فمرحلة اتّخاذ القرار هي خلاصة ما توصّل إليه صانعو القرار حول المشكلة القائمة والطّريقة التي تمكّن من حلّها (الشّرقاوي، 2006).

ويعدّ اتّخاذ القرار وظيفة الإدارة من حيث التّنمية والتّنظيم وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يجب أن يعمل مع مجموعات من المعلّمين والطّلبة وأولياء الأمور ومع كلّ من لهم ارتباطات اجتماعيّة وليس مع أفراد بذواتهم، فهذه العمليّة حجر الأساس في إدارة أيّ مؤسّسة تعليميّة، إذ يتمّ تقييم أداء المدارس بناء على نوعيّة القرارات التي تتّخذها الإدارة المدرسيّة والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التّنفيذ، كما وتتأثّر القرارات المدرسيّة بسلوك المدير وشخصيّته ونموّ إدارته (درادكة، 2009).

يمكن التّفريق بين عمليّة صنع القرار وعمليّة اتّخاذ القرار من المراحل التي يمرّ بها كلّ منها، فمرحلة صنع القرار تتضمّن تحديد المشكلة، وتحديد الأبدال، أمّا مرحلة اتّخاذ القرار فتتضمّن دراسة الأبدال واختيار أحدها ومن ثمّ مرحلة المتابعة والتّقويم والتّنفيذ (حمادات، 2006).

صنع القرار الأخلاقيّ:

تعدّ الأخلاق مصدرًا من مصادر الضّبط الاجتماعيّ ومؤشّرًا مهمًّا لرقيّ المجتمعات وتحضّرها وازدهارها لذا كان لابدّ من ارتباط الأخلاق بالمهن المختلفة التي تنمّي المجتمعات (بطّاح، 2006).

وتعرّف الأخلاق بأنّها: "مقاييس السّلوك المعياري المستمدّة من تراث المجتمع الفلسفيّ والدّيني" (كوبر، 2001: 6).

ويدرس علم الأخلاق القيم في مجال السّلوك الإنسانيّ ويتناول القضايا التي تتعلّق بالحياة الصّالحة لجميع البشر وكيف ينبغي للأفراد التّصرّف في موقف معيّن والخُلُق موروث ومكتسب، موروث من جهة " خُلُق الأوّلين "، ومكتسب لأنّ الرّسول عليه الصّلاة والسّلام يقول: " إنّما بعثت لأتمّم مكارم الأخلاق " (البرازي، 2001).

تؤثّر كلّ من القيم الفرديّة والقيم التّنظيميّة في عمليّة صنع القرار، إذ أنّ قيم الفرد صانع القرار تتجلّى في جانبين: الأوّل هو الأنشطة المتعلّقة بجمع المعلومات والبيانات بتوفير قاعدة معلوماتيّة مناسبة لوضع الحلول لتحقيق أهداف المؤسّسة، أمّا بالنّسبة للجانب الثّاني فيتمثّل في القيم الفرديّة لصانع القرار الذي يظهر في عمليّة المقارنة وتقييم الأبدال المتاحة، إذ تعدّ عمليّة صنع القرار وسيلة تجعل الأفراد يضعون الأخلاقيّات كأولويّات في مكان العمل، وبذلك تصبح الأخلاقيّات جانبًا مهمًّا في هذه العمليّة، وقد أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ الأفراد لا يصنعون القرارات الأخلاقيّة دائمًا لعدم وعيهم بكيفيّة تأثير هذه القرارات في الآخرين، فمن لا يملك المعرفة بالقيم الأخلاقيّة لن يكن قادرًا على تطبيقها. ويختلف الأفراد في امتلاكهم مركز التّحكّم الذّاتيّ في اختيار الإجراء الأخلاقيّ، فمنهم من يعتقد أنّ عليه مسايرة أفعال الآخرين، وآخرون يعتقدون بمسؤوليّتهم الشّخصيّة عن أفعالهم ونتائجها (حسين، 2007).

وذكر سآتي (Saaty) المشار إليه في جلدة (2008) عدّة معايير للقرار الأخلاقيّ منها:

1 – توخّي الدّقة والحقيقة دون تبسيط لصعوبة الوضع القائم: تعمد بعض الأنظمة السّياسيّة لمعالجة موضوعات حسّاسة في ظلّ حدود ضيّقة وفي ظلّ أنصاف حقائق أو حقائق غير كافية دون تحديد الأولويّات والتّبسيط غير المبرّر لهذه الموضوعات الحسّاسة، فقد يفيدها هذا على المدى القريب إلّا أّنها لن تُجْدِ نفعًا على المدى الطويل وسيكون حلّ المشكلات المعقّدة أكثر صعوبة وأعلى تكلفة.

2– المرونة في قبول التّغيير: لتتمّ هذه المرحلة تحتاج لتخطيط دقيق، وتنفيذ واع والتّكيّف مع المستجدّات والمتغيّرات.

3 – ضرورة أن يؤدّي كلّ قرار إلى نتيجة تسهم في تحقيق الهدف: تسعى القرارات إلى تحقيق أهداف المؤسّسة، وإن لم تعمل القرارات على تحقيق هذه الأهداف فلابدّ أن يضع المديرون أهدافًا قابلة للتّحقيق وإلّا ستكون القرارات بمثابة شكليّات مجرّدة من القيمة المضافة لها.

4 – عدم التّهرّب من اتّخاذ القرار: يعدّ عدم اتّخاذ القرار قرارًا بحدّ ذاته إلّا أّنه أسوأ قرار فالهروب من الواقع لن يحلّ المشكلة بل سيزيدها تعقيدًا وسيؤدّي ذلك لجهود كبيرة وتكلفة عالية فيما بعد.

5 – استخدام التّفكير الخلاّق (المبدع) في عمليّة القرار: أي حلّ المشكلة بطريقة مخالفة للأنماط المعتاد عليها في حلّ المشكلات مستخدمًا مقدرته على التّخيّل والابتكار وتوليد أبدال ممكنة للحلّ.

عرّف هوليان (Holian) عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بأنّها: عبارة عن مزيج من عناصر حدسيّة بالتّزاوج مع عمليّات التّفكير الواعية. وعرّفها ليو (Loe) وفيرل (Ferrell) ومانفيلد (Manfield) بأنّها: عبارة عن بناء لعدد من المتّغيّرات الشّخصيّة ومقدرات عاطفيّة وعقلية ومؤثّرات اجتماعيّة وتنظيميّة كالأداء الثّقافيّ والماليّ لشركة فضلًا عن المسؤوليّات، إذ إنّ صانعي القرارات لديهم مهارات لحلّ أيّ معضلة بصورة أخلاقيّة عند اتّخاذ القرار أخلاقيًّا، فالأخلاق تعكس القيم الفرديّة وما يؤمن به من الحكم الخُلُقي مصاحبة للنّضج العقليّ العاطفيّ، إذ يؤثّر الإدراك النّفسيّ في صنع القرار، فهو يعرّف بأنّه تعبير خارجيّ لمهارات مطوّرة خُلقيًّا ولمهارات منطقيّة

ولقيم وافتراضات، فالقرارات المنطقيّة والخُلُقيّة هما الأساس في صنع القرار الأخلاقيّ (Geisman, 2006). ويؤثّر القرار الأخلاقي في مصلحة الفرد سلبًا أو إيجابًا (جلدة، 2008).

كما عرّفت عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بأنّها: العمليّة التي يحدّد فيها الفرد أفعاله مستندًا إلى بعض القواعد الأخلاقيّة والمبادئ والمعايير، من خلال الالتزام بالسّلوك الإنساني الحميد، والقدوة الحسنة، إذ توظّف هذه القواعد الأخلاقيّة المعرفة الإنسانيّة لتقييم غايات الفرد ووسائل الوصول لهذه الغايات وأساليب الرّقابة الاجتماعيّة (المجتمعيّة) وأدواتها، والعلاقة بين الأهداف الإداريّة وأساليب تحقيق الغايات، والأخلاقيّات الإداريّة (حسين، 2007).

وتعرّف الباحثة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بأنّها: العمليّة التي يتمّ من خلالها الوصول إلى حلّ لمشكلة ما أو الوصول لوضع مرغوب فيه في المؤسّسة بالاستناد إلى معايير مقبولة أخلاقيًّا أو قانونيًّا أو مجتمعيًّا، تعدّ مرجعيّة لتقويم القرار ومدى فاعليّته.

نماذج صنع القرار الأخلاقيّ:

أشار الأدب النّظريّ المتعلّق بعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ إلى عدّة نماذج من بينها ما يأتي:

1-أنموذج النّموّ المعرفيّ لكوهلبرج (Kohlberg):

ويسمّى هذا الأنموذج بأنموذج التّنمية الأخلاقيّ المعرفيّ، إذ قسّمه كوهلبرج عام 1969م إلى ثلاثة مستويات على النّحو الآتي:

المستوى الأوّل ما قبل التّقليديّ، والمستوى الثّاني التّقليديّ، والمستوى الثّالث ما بعد التّقليديّ، ويتكوّن كلّ مستوى من مرحلتين.

يسترشد الفرد خلال المستوى الأوّل (ما قبل التّقليدي) في المرحلة الأولى منه صنع القرار الأخلاقيّ من خلال القواعد الخارجيّة المفروضة التي تستند إلى الطّاعة ونظام الثّواب والعقاب

(Geisman, 2006)، وهنا يوصف التّفكير الأخلاقيّ بالبدائيّ، إذ تتمّ ممارسة السّلوك الأخلاقيّ تجنّبًا للعقاب (دواني، 2014). أمّا في المرحلة الثّانية للمستوى ذاته فيضيف المعاملة بالمثل كتعريف للعدالة (Geisman, 2006)، إذ يتمركز السّلوك الأخلاقيّ حول الذّات فيكون فيه الفرد نفعيًّا فاتّباعه للسّلوك الأخلاقيّ يكون بسبب جلبه للمنفعة الشّخصيّة له (دواني، 2014). وتسمّى هذه المرحلة بالتّوجّه الوسيلي إذ أنّ صحّة الفعل تستند إلى مدى إشباع حاجات الفرد، فيسود مبدأ المنفعة (سعادة، وإبراهيم، 2011).

ويحدث المستوى الثّاني (التّقليديّ) عندما يكون الفرد قد استوعب القواعد الخارجيّة والمعايير الاجتماعيّة المشتركة، ويتكوّن من المرحلة الثالثة التي يحدّد السّلوك الصّحيح فيها بأنّه "ما يرضي أو يساعد الآخرين وما تتمّ الموافقة عليه من قبلهم، وأصبحت الدّوافع والنّوايا مهمّة أيضًا في هذه المرحلة " التي تعدّ الّثقة الشّخصيّة والموافقة الاجتماعية جزءًا لا يتجزّأ من عمليّة صنع القرار (Geisman, 2006)، فممارسة الفرد لسلوكه الأخلاقيّ بهدف إعطاء انطباع حسن للآخرين يكسب ثقتهم (دواني، 2014)، فيتمّ التّركيز في هذه المرحلة على توقّعات العائلة أو الجماعة أو الأمّة وآمالها التي ينتمي إليها الفرد لقيمتها الكبيرة من حيث المحافظة عليها والتّمسك بها بغضّ النّظر عن النّتائج المتحصّلة ممّا يعزّز مفاهيم الولاء والانتماء لهذا النّظام، وكلّ ذلك لتحقيق التّناغم مع الجماعة وقبولهم واستحسانهم (سعادة، وإبراهيم، 2011). وفي المرحلة الرّابعة من هذا المستوى توسيع منظور الأفراد إلى "النّظر في قواعد النّظم الاجتماعيّة والقانونيّة، أو الدّينيّة التي تهدف إلى تعزيز الصّالح العامّ" (Geisman, 2006)، وتمتاز هذه المرحلة بالالتزام بالمعايير فضلًا عن وعي الفرد بهذا الالتزام بالواجب وبالكلمة حرصًا منه على النّظام الاجتماعيّ المنتمي له (دواني، 2014)، فيقوم الفرد بما تتوقّعه أسرته أو جماعته منه مع مراعاة النّظام (سعادة، وإبراهيم، 2011).

وفي المستوى الثّالث (ما بعد التّقليديّ)، العوامل الفرديّة في قيمه أو قيمها جنبًا إلى جنب مع الآخرين وتوقّعاتهم، على وجه التّحديد (Geisman, 2006)، يسمّى هذا المستوى بمستوى المبادئ الأخلاقيّة فيتمّ البحث عن القيم الخُلُقيّة القابلة للتّطبيق العمليّ بغضّ النّظر عن ضغط الجماعات المؤمنة بها (سعادة، وإبراهيم، 2011)، وفي المرحلة الخامسة، ينصّ على أنّ الأفراد يبدأون التّفكير في تغيير القوانين تبعًا لأهمّيتها لأغراض اجتماعيّة، وذكر تريفينو (Trevino) أنّ كولبرج (Kohlberg) ناقش بأنّ قضايا المرحلة الخامسة هي أكثر تباينًا وبالتّالي أكثر تعقيدًا من النّاحية المعرفيّة، فضلًا عن كون هذه القرارات هي أكثر شمولًا لأنّها تشمل أحكام أقلّ مستوى أيضًا وفقًا لكولبرج (Geisman, 2006). وتسمّى هذه المرحلة بالتّوجه إلى الشّرعيّة والتّعاقد الاجتماعيّ لتركيزها على الجانب الإجرائيّ التّنفيذيّ لتحقيق إجماع واحترام ونفعيّة للأفراد بشكل نسبيّ (سعادة، وإبراهيم، 2011)، وبالتّالي يصبح الفرد أكثر إدراكًا بالنّظم القيميّة فهي فوق الالتزام بالأنظمة فحسب فيملك الفرد الحسّ بما يجب أن تكون عليه الأنظمة أو ما يجب تعديله انطلاقًا من منظومة القيم (دواني، 2014)، أمّا المرحلة السّادسة فهي ذروة التّفكير الأخلاقيّ المبدئيّ وواحدة من المراحل التي تتميّز بقلّة وصول الأفراد إليها تحديدًا عندما يحدث صراع بين القانون ومبادئ الفرد، إذ أنّ الفرد سيتصرّف وفقًا لمبادئه (Geisman, 2006)، وتسمّى هذه المرحلة بمرحلة التّوجّه إلى المبدأ الخُلُقيّ العام، فصحّة السّلوك تعتمد على صدوره من ضمير الفرد وفقًا للمبادئ العامّة من عدالة وحقوق عامّة (سعادة، وإبراهيم، 2011)، وفي هذه المرحلة يحدث رقيّ وتطوّر للفرد عاملًا بالمبادئ الأخلاقيّة العالميّة التي تفوق الأعراف المحليّة التي يعيش بظلّها (دواني، 2014).

2- أنموذج تريفينو (Trevino, 1986):

اشتمل هذا الأنموذج على عنصرين أساسيّين هما: الشخص والموقف، أي أنّ صنع أيّ قرار أخلاقيّ في مؤسّسة ما يتطلّب المواءمة ما بين العوامل الفرديّة المتمثّلة بقناعات الأفراد ومهارات التّفكير الخلقيّ مع العوامل الموقفيّة المتمثّلة بخبرات العمل وبيئته وثقافته التنظيميّة التي لا تقلّ أهميّة عن المعايير الجماعيّة وطاعة السّلطة والمسؤوليّة إزاء النّتائج (الشّريفي، وآخرون، 2012).

3-أنموذج وحدات مشكلة صنع القرار الأخلاقيّ في المنظمة لجونز (Jones) المشار إليه في جيزمان (Geisman, 2006):

اقترح جونز (Jones) عام 1990م أنموذجًا سمّاه الإصدار الطّارئ، ووجد أنّ نماذج صنع القرارات الأخلاقيّة الحاليّة تركّز على العمليّة مع قليل من الاعتبار للقضيّة الأخلاقيّة ذاتها، وعلى الرّغم من أنّ جونز يعلن صراحة بأنّه يحاول وصل المكوّنات ذات الصّلة بمسألة السّلوك الأخلاقيّ دون أيّ دليل تجريبيّ، فمن المثير للاهتمام صنع القرارات الأخلاقيّة التي لها قيمة، ومع ذلك اقترح جونز أنّ الشّدّة الأخلاقيّة للوضع هي من العوامل المهمّة للسّلوك الأخلاقيّ، كما أضاف جونز عام 1991م ما عدّه تعريفات قيّمة للقضيّة الأخلاقيّة أو القرار الأخلاقيّ، وذكر أنّ المشكلة الأخلاقيّة تحدث عند صنع قرار له عواقب على الآخرين ويجب أن يشمل اختيار، أو وجدان، لصالح صانع القرار.

فالقرار الأخلاقيّ هو الشّيء المسموح والمقبول في آن واحد من النّاحية الأخلاقيّة تجاه المجتمع الأكبر.

وحجر الزّاوية في حجّته هو الكثافة الأخلاقيّة التي يصفها جونز كمجموعة متعدّدة الأبعاد من الخصائص التي تحدّد مدى ضرورة المسألة الأخلاقيّة في هذه الحالة، فذكر جونز عام

1991م في حين تركّز النّظريّات الأخرى على الفرد (التّنمية الأخلاقيّة، والقيم، والمعرفة، ونوع الجنس) أو العواقب المترتّبة، بينما تركّز الكثافة الأخلاقيّة على القضيّة ذاتها التي تحدّد في نهاية المطاف حلّها، إذ أنّه بنى حجّته على الملاحظات والبحوث السّابقة التي أظهرت أنّ:

- الكثافة الأخلاقيّة تعتمد على الوضع.
- الأفراد قادرون على تحديد الكثافة الأخلاقيّة.
- على الرّغم من أنّ هذه الأحكام ذاتيّة ويحتمل أن تكون منحازة، إلّا أنّها دقيقة بما فيه الكفاية، وقد أعدّ جونز عام 1991م أنموذجًا يتكوّن من ستّة عناصر هي: حجم العواقب، والتّوافق الاجتماعيّ، واحتماليّة التّأثير، والفوريّة الزّمنيّة، والقرب، وتركيز التّأثير، إذ يقصد بمفهوم حجم العواقب أي مجموع الأضرار أو الفوائد للضّحايا أو المستفيدين أخلاقيًّا من السّؤال المذكور، أمّا بالنّسبة للتّوافق الاجتماعيّ فهو درجة الاتّفاق الاجتماعيّ لفعل مقترح شرّير أو جيّد، وقصد باحتماليّة التّأثير هو نتائج الفعل هل سيحقّق ضررًا أم فائدة، وعدّ الفوريّة الزّمانيّة هو طول الفترة الزّمنيّة بين الوقت الحاضر وظهور الآثار المترتّبة على الفعل الأخلاقيّ، وأوضح أنّ القرب هو القرب الاجتماعيّ أو الثّقافيّ أو النفسيّ المنضبط بالأخلاق، أمّا آخر مفهوم وهو تركيز التّأثير فيعدّ عاملًا مهمًّا في العلاقة بين العناصر المعرفيّة والعناصر العاطفيّة عندما يتعلّق الأمر بصنع القرارات الأخلاقيّة، ويرجع الاعتراف بهذا التّرابط إلى المجال النّاشئ من علم الأعصاب الإدراكيّ.

4- أنموذج ريست (Rest, 1994):

أشار ريست إلى أنّ صنع القرارات الأخلاقيّة يرتبط بأخلاق الشّخص، وقد لخّص هذا الأمر بأربع عمليّات نفسيّة:

- الحساسيّة الأخلاقيّة.
- الحُكْم الأخلاقيّ.
- الدّافع الأخلاقيّ.
- العمل الأخلاقيّ.

وتمثّل حساسيّة الفرد الأخلاقيّة المقدرة على التّعرّف إلى الحقّ من الباطل وأنّ هذه الإجراءات ممكن أن تفيد أوتضرّ الآخرين، أمّا الحُكْم الأخلاقيّ فيتكوّن من تقييم قضيّة أخلاقيّة لأفراد من خلال النّتائج المترتّبة على خياراتهم، وبالنّسبة لاختيار القرار الأخلاقيّ يعادل الدّافع الأخلاقيّ، واستدلّ ريست عام 1994م أنّه قد يواجه الفرد اثنين من الحلول لمعضلة ما، أحدهما يؤدّي إلى زيادة قوّة الشّخصيّة والآخر هو الصّحيح من النّاحية الأخلاقيّة، في هذه الحالة، الدّافع الأخلاقيّ هو نيّة الفرد في اختيار القيمة الأخلاقيّة على قيمة السّلطة، أمّا الخطوة الأخيرة في العمليّة فقد شملت العمل الأخلاقيّ المشار إليه بسلوك الفرد، وأضاف أيضًا أنّه من الشّجاعة الأخلاقيّة أن يختار الفرد الشّيء الصّحيح والأخلاقيّ لأنّه يتطلب الشّجاعة والعزيمة (Henderson, 2016).

ثانيًا: الدّراسات السّابقة ذات الصّلة

تمّ عرض مجموعة الدّراسات المتعلّقة بموضوع الذّكاء العاطفيّ وصنع القرار الأخلاقيّ وفقًا لتسلسلها الزّمنيّ من الأقدم إلى الأحدث وعلى النّحو الآتي:

المحور الأوّل: الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالذّكاء العاطفيّ

قامت البوريني (2006) بدراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الأساسيّة الخاصّة في عمّان وأدائهم الإداريّ من وجهة نظر معلّميهم، فكانت عيّنة الدّراسة مكوّنة من (100) مدير مدرسة أساسيّة خاصّة و(486) معلّمًا ومعلّمة في عمّان تمّ اختيارهم بطريقة طبقيّة عشوائيّة، واستخدمت أداتان للدّراسة الأولى كانت لقياس الذّكاء العاطفيّ، والثّانية لقياس الأداء الإداريّ للمديرين وأظهرت النّتائج ارتفاع مستوى الذّكاء العاطفيّ للمديرين بحسب إجاباتهم عن أنفسهم، وكذلك ارتفاع مستوى الأداء الإداريّ لدى المديرين من وجهة نظر معلّميهم، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة في الذّكاء العاطفيّ لصالح الإناث بالنّسبة لمتغيّر الجنس، وكذلك الحال بالنّسبة لصالح الدّبلوم العالي بالنّسبة لمتغيّر المؤهّل العلميّ وبالنسبة للأداء الإداريّ وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغيريّ الجنس والمؤهّل العلميّ في مجال مستوى الأداء الإداريّ ووجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغيّر سنوات الخبرة في التّخطيط والتّنظيم والقيادة، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في مجالات العلاقات الإنسانيّة والعمل الإداريّ بالنّسبة لمتغيّر الخبرة، وكذلك لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى الذّكاء العاطفيّ ومستوى أدائهم بالنّسبة للمديرين.

وأجرى عوض (2008) دراسة هدفت لمعرفة مدى فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على الذّكاء العاطفيّ في تنمية مهارات الاتّصال والتّحصيل اللّغوي والتّذوّق الأدبيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في الأردنّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (154) طالبًا وطالبة قسّموا لعيّنة تجريبيّة وأخرى ضابطة بالتّساوي أي (77) في كلّ مجموعة، وكانت الأداة المستخدمة اختبارات في مهارات الاتّصال والتّحصيل اللّغويّ والتّذوّق الأدبيّ، وأظهرت النّتائج أنّ البرنامج التّعليميّ كان له أثر في رفع مستوى مهارتيّ الاتّصال والتّذوّق الأدبيّ في المجموعة التّجريبيّة، وأنّ البرنامج كان له أثر في تنمية التّذوّق الأدبيّ ولصالح الإناث من حيث متغيّر الجنس.

وقام شعبان (2010) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين السّعادة والذّكاء العاطفيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في منطقة عكّا، وشملت الدّراسة (196) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثّانويّة في منطقة عكّا، إذ استخدم مقياس أكسفورد للسّعادة، فضلًا عن استخدام مقياس جولمان للذّكاء العاطفيّ والذي طوّر بما يتلاءم مع البيئة الأردنيّة، وأشارت النّتائج إلى أنّ درجة طلبة المرحلة الثّانويّة في منطقة عكّا كانت متوسّطة من حيث السّعادة والذّكاء العاطفيّ، وقد حقّق الطّلبة أنفسهم من عيّنة الدّراسة درجات متوسّطة في مجالات الذّكاء العاطفيّ وهي: (الوعي الذّاتيّ، ومجال الدّافعيّة، والتّعاطف)، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى للجنس والتّخصّص والمستوى الاقتصاديّ على مستوى الذّكاء العاطفيّ، وتحقّقت كذلك فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المستوى الاقتصاديّ المرتفع المتعلّق بمقياس السّعادة. وتوصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين مقياسيّ السّعادة والذّكاء العاطفيّ بأبعاد: (الوعي الذّاتيّ، والدّافعيّة، والتّعاطف، والمهارات الاجتماعيّة) وفيما يتعلّق ببعد التّنظيم الذّاتيّ انعدمت العلاقة الارتباطيّة

وهدفت دراسة الأسطل (2010) إلى تعرّف الذّكاء العاطفيّ وعلاقته بمهارات مواجهة الضّغوط لدى طلبة كليّات التّربية بجامعات غزّة، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (403) طالبًا

وطالبة من كليّات التّربية بجامعات غزّة. وتمّ استخدام مقياس الذّكاء العاطفيّ ومقياس مواجهة الضّغوط كأداتين للدّراسة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة بأنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى طلبة جامعات غزّة كان مرتفعًا وكذلك مستوى مهارات مواجهة الضّغوط كان مرتفعًا أيضًا، ووجود علاقة ارتباطيّة بين مستوى الذّكاء العاطفيّ وأبعاده ومهارات مواجهة الضّغوط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغيّر الجنس بين أبعاد الذّكاء العاطفيّ كافّة ومهارات مواجهة الضّغوط (تحمّل المسؤوليّة، واتّخاذ القرارات، والتّعامل مع الآخرين)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح الذّكور لمقياس الذّكاء العاطفيّ ومهارتيّ (ضبط النّفس، وحلّ المشكلات).

وهدفت دراسة هيبرت (Hebert, 2010) إلى تعرّف العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ والقيادة التّحويليّة وفاعليّتها على مديري المدارس. وتكوّنت العيّنة من (30) مدير مدرسة ابتدائيّة ومتوسّطة وثانويّة ومن (5 – 7) معلّمين يعملون مع كلّ مدير في ولايات لويزيانا وجورجيا وأيوا، وتمّ قياس أهداف الذّكاء العاطفيّ للمديرين من خلال تطبيق مقياس (ماير – سالوفي – كاروسو)، وقام كلّ معلّم يعمل مع مديره بإكمال استبانة القيادة متعدّدة العوامل، وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة إيجابيّة بين الذّكاء العاطفيّ والقيادة التّحويليّة، وظهرت علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين الفاعليّة والذّكاء العاطفيّ والقيادة التّحويليّة، كذلك أشارت النّتائج إلى وجود علاقة بين الذّكاء العاطفيّ والمكافآت الماليّة المخصّصة للقادة، في حين لم تكن هناك علاقة كبيرة بين الذّكاء العاطفيّ وأنماط القيادة الأخرى.

وأجرى العلوان (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذّكاء الانفعاليّ والمهارات الاجتماعيّة وأنماط التّعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيريّ التّخصص والنّوع الاجتماعيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (475) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الحسين في معان الأردنّ، وتمّ استخدام مقاييس ثلاثة لكلّ من الذّكاء الانفعاليّ والمهارات الاجتماعيّة ولأنماط التّعلّق، إذ أشارت

نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة للذّكاء الانفعاليّ يعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر التّخصص تعزى لصالح طلبة التّخصّصات الإنسانيّة ووجود علاقة ارتباطيّة بين الذّكاء الانفعاليّ وكلّ من المهارات الاجتماعيّة وأنماط التّعلّق.

وهدفت دراسة والش بورتيللو (Walsh- Portillo, 2011) إلى التّأكّد من أنّ الأداء الأكاديميّ العالي مرتبط بشكل إيجابيّ مع الذّكاء العاطفيّ المرتفع بين الذّكور من الجيل التّقليديّ وطالبات كليّة الإناث المسجّلات في مساق مدخل إلى الإدارة في كليّات متعدّدة في فلوريدا، وقد استخدم اختبار الذّكاء العاطفيّ، الذي اشتمل على (133) بندًا استخدمت لتقييم الذّكاء العاطفيّ للطّلبة، وصمّمت لائحة تجريبيّة تتضمّن تحديد إن كان الذّكاء العاطفيّ يجب أن يرتفع في حال تمّ إدخاله في المساق. وبلغت عيّنة الدّراسة (111) طالبًا وطالبة من كليّات المجتمع في ميامي جنوب شرق فلوريدا شاركوا من ثلاث مراحل دراسيّة. وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة بسيطة بين عاملين من جهة والذّكاء العاطفيّ للطّلبة من جهة أخرى، وأشارت النّتائج أيضًا إلى وجود ارتباط ضعيف في مرحلة التّدخّل القبليّ بين الذّكاء العاطفيّ والمقاييس التّقليديّة للنّجاح الأكاديميّ، وأنّ هناك علاقة إيجابيّة طفيفة من نتائج تقييم الذّكاء العاطفيّ، إذ حقّقت الإناث نتائج مرتفعة في اختبار (EQI).

أمّا الدّراسة التي أجراها ابن شمس الدّين (Bin Shamsudin, 2012) فقد هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ وأخلاق العمل الإسلاميّ وممارسات القيادة بين الإداريّين في المستوى المتوسّط في جامعات ماليزيا الحكوميّة، تألّفت العيّنة من مديري المستوى الإداريّ المتوسّط في تلك الجامعات، وتمّ استخدام الاستبانة التي وزّعت على (500) فرد وكان عدد المسترجع منها (237) أي ما نسبته (47.7%). وأظهرت النّتائج أنّ مدى إدارة الذّات وعاطفة أخرى كان لها أهميّة بشكل كبير من حيث الارتباط بممارسات الإدارة، بينما كانت أخلاقيّات العمل

الإسلاميّ لها علاقة سلبيّة تجمع بين تقييم العاطفة والممارسات القياديّة، وكان تأثير العاطفة في ممارسات القيادة ضعيفًا عندما تكون الأخلاق عالية.

وأجرت اللّوزي (2012) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين مستويات الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانوية وأثرها في الولاء التّنظيميّ للمعلّمين في محافظة العاصمة عمّان، إذ تألّفت العيّنة من (40) مديرًا و(280) معلّمًا، وتمّ استخدام استبانة لمقياس الذّكاء العاطفيّ للمديرين، واستبانة لمقياس الولاء التّنظيميّ للمعلّمين، وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانوية في محافظة العاصمة عمّان كان متوسّطًا، ومستوى الولاء التّنظيميّ للمعلّمين في محافظة عمّان كان متوسّطًا أيضًا، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الولاء التّنظيميّ لصالح الإناث فيما يتعلّق بمتغيّر الجنس ولذوي الخبرة من (11) سنة فأكثر بالنّسبة لمتغيّر الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الولاء التّنظيمي لصالح أصحاب فئة الدّكتوراة والماجستير مقارنة مع الدّبلوم والدّبلوم العالي، ولصالح فئة البكالوريوس مقارنة مع الدّبلوم فيما يتعلّق بمتغيّر المؤهّل العلميّ.

وهدفت دراسة سليمان (Sulaiman, 2013) إلى معرفة العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ والاكتئاب والتّكيّف النّفسيّ لدى طلبة جامعة السّلطان قابوس في عُمان والتّعرّف إلى درجة اختلاف هذه العلاقة وفقًا لمتغيّر الجنس، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (323) طالبًا وطالبة، وتمّ استخدام مقاييس ثلاثة: للذّكاء العاطفيّ وللاكتئاب وللتّكيّف النّفسيّ، وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لطلبة جامعة السّلطان قابوس كان مرتفعًا وأنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الذّكاء العاطفيّ تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث كما ووجدت علاقة سالبة بين الذّكاء العاطفيّ وأعراض الاكتئاب ووجدت علاقة موجبة بين الذّكاء العاطفيّ والتّكيّف النّفسيّ.

وقامت المحارمة وآخرون (2015) بدراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى معلّمي التّربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة الأردنيّة في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظر المعلّمين، إذ بلغت عيّنة الدّراسة (125) معلّمًا ومعلّمة من مجتمع البحث المؤلّف من (251) معلّمًا ومعلّمة. وتمّ استخدام الاستبانة كأداة للدّراسة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة بأنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى معلّمي التّربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة الأردنيّة متوسّطًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لمعلّمي التّربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة الأردنيّة لصالح متغيّر النّوع الاجتماعيّ، وعدم وجوده لصالح المؤهّل العلميّ.

وقامت أبو نوّاس (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرّف علاقة الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة الخاصّة في محافظة العاصمة عمّان بإدارة التّغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلّمين. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (341) معلّمًا ومعلّمة ، واستخدمت استبانة الذّكاء العاطفيّ واستبانة إدارة التّغيير كأداتين للدّراسة، وكان مستوى الذّكاء العاطفيّ متوسّطًا وكذلك مستوى إدارة التّغيير متوسّطًا أيضًا، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة إيجابيّة بين مستوى الذّكاء العاطفيّ ومستوى إدارة التّغيير، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث ولمتغيّر الخبرة لصالح فئة خبرة (عشر سنوات فأكثر) وعدم وجود فروق لمتغيّر المؤهّل العلميّ ومتغيّر الحالة الاجتماعيّة.

وهدفت دراسة تنيوني (Tonioni, 2015) إلى تعرّف العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ وأسلوب القيادة بين الإداريّين في كليّات المجتمع، وقد شملت العيّنة (107) إداريّين من مدينة شيكاغو، وتمّ استخدام أداتين للدّراسة هما: أنموذج جينوس الكامل للذّكاء العاطفيّ–Genos EI Inventory) (Full (Genos, 2014) الذي يقيس الذّكاء العاطفيّ الفرديّ عبر سبعة عوامل، واستبانة أنماط

القيادة (Northouse) (LSQ, 2012) التي تقيس أسلوب القيادة الأنموذجيّة للقائد عبر ثلاثة مجالات، وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكاء العاطفيّ وأسلوب القيادة الدّيمقراطيّ. وكشفت النّتائج أيضًا عن وجود علاقة سلبيّة بين الذّكاء العاطفيّ وأسلوب قيادة دعه يعمل. على الرّغم من عدم وجود اختلاف دالّ إحصائيًّا بين الذّكاء العاطفيّ وأسلوب القيادة حسب نوع الجنس.

المحور الثّاني: الدّراسات ذات الصّلة بعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ

هدفت الدّراسة التي أجراها فيتش (Fitch, 2009) لمعرفة مدى العلاقة بين صنع القرار الأخلاقيّ وأنماط القيادة والعوامل الدّيموغرافيّة لدى المشرفين في بنسلفانيا، بلغ عدد أفراد العيّنة (500) مشرف استجاب منهم (187) مشرفًا إذ بلغت نسبة الاسترجاع (37.4%)، واستخدمت استبانة القيادة متعدّدة العوامل (MLQ) وأداة لمسح سمات الشّخصيّة. وأظهرت النّتائج وجود ثلاث علاقات ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة، وأنّ المديرين الذين لديهم خبرة بالمعضلات يصنعون قرارات أفضل ممّن لا خبرة لديهم بهذه المعضلات، والنّساء أكثر ممارسة للقيادة التحويليّة مقارنة بالرّجال، وأنّ المديرين التّبادليّين لديهم تدريبات أخلاقيّة أكثر من القادة التّحويليّين. أمّا بالنّسبة للنّتائج المستخلصة من الدّراسة فهي: أنّ المديرين هم المسؤولون بالرّد بشكل أخلاقيّ نصف الوقت، وأنّ التّباين بين المديرين في الرّدود بسبب اختلاف إطار العمل الأخلاقيّ وبسبب اختلاف مستويات التّقييم الأخلاقيّة.

وأجرى كاوجر (Kaucher, 2010) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى العلاقة بين صنع القرار الأخلاقيّ والقيادة الفعاّلة في لوس أنجلوس وضواحيها ومدينة ريفرسايد، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (180) مربّيًا، وركّزت الدّراسة على استخدام منهجيّة المقارنة في جمع البيانات الأوليّة، والبيانات

على شكل دراسة مسحيّة، أمّا بالنّسبة لأداة الدّراسة فقد تضمّنت أسئلة ديموغرافيّة وتضمّنت الأسئلة متغيّرات محدّدة. وأشارت النّتائج من منظور التّربويّين بأنّ هناك علاقة ارتباطيّة قويّة بين القيادة الفعاّلة وصنع القرار الأخلاقيّ من حيث (الأمانة، والإنصات، والنّزاهة، والكفاءة، والتّحفيز) مرتّبة حسب التّرتيب كأعلى خمس خصائص مؤثّرة وذات قيمة للقائد الفعّال وكانت الرّؤية آخر ما تمّ اختياره من خصائص القائد الفعّال. كما وأشارت الدّراسة إلى أنّ الأمانة والنّزاهة أهمّ خصائص التّربويّ في قيادته.

أمّا الدّراسة التي أجراها موريس (Morris, 2010) فهدفت التّعرّف إلى مستوى مقدرة متغيّرات عشرة على التّنبؤ بممارسات مديري المدارس الثّانويّة العامّة لصنع القرار الأخلاقيّ. وتكوّنت العيّنة من (359) مدير مدرسة عامّة في ولاية فرجينيا قاموا بالإجابة عن (15) معضلة أخلاقيّة. وتمّ تحليل التّباين الثّنائي لفحص علامات صنع القرار الأخلاقيّ والبيانات الدّيموغرافيّة للتعرّف إلى الارتباطات الدّالّة إحصائيًّا، وكانت معادلات الانحدار ذات دلالة إحصائيّة من حيث التنبّؤ بعلامات صنع القرار الأخلاقيّ المرتبطة بالمعضلات الأخلاقيّة.

أمّا الدّراسة التي أجراها الشّريفي وآخرون (2012) فقد هدفت التّعرّف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديميّة لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الشّرق الأوسط في عمّان، إذ بلغ عدد أفراد المجتمع (128) عضوًا، اختير منهم عشوائيًّا (90) عضوًا من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الشّرق الأوسط، أي بنسبة قدرها (70%). وقد استخدمت استبانة لقياس صنع القرار الأخلاقيّ بالاستعانة بدراسة سابقة لكاوجر (Kaucher, 2010)، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر تخصّص الكليّة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتغيريّ سنوات الخبرة والرّتبة الأكاديميّة، وكانت درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديميّة لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ متوسّطة.

وقامت أبو هندي (2012) بدراسة العلاقة بين درجة توافر سمات الشّخصيّة لدى مديري المدارس الأساسيّة التّابعة لوكالة الغوث الدّوليّة في الأردنّ ودرجة ممارستهم لصنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، وقد بلغ عدد أفراد العّينة (354) معلّمًا ومعلّمة تمّ اختيارهم بطريقة طبقيّة عشوائيّة واستخدم اختبار آيزنك (Eysenk) لقياس السّمات الشّخصيّة واستبانة صنع القرار الأخلاقيّ لكاوجر (Kaucher) التي ترجمت للعربيّة وكيّفت للبيئة الأردنّية، فجاءت الدّراسة بنتائج مفادها أنّ كلّ من السّمات الشّخصيّة وكذلك ممارسة صنع القرار الأخلاقيّ لمديري المدارس الأساسيّة التّابعة لوكالة الغوث كانت متوسّطة، ووجدت علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين صنع القرار الأخلاقيّ لمديري المدارس الأساسيّة التّابعة لوكالة الغوث ومجالي الانبساط والانطواء بالنّسبة للسّمات الشّخصيّة، وكذلك وجود علاقة ارتباطيّة سلبيّة بين صنع القرار الأخلاقيّ ومجال العصابيّة بالنّسبة للسّمات الشّخصيّة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين درجة ممارسة المديرين لصنع القرار الأخلاقيّ ومجالي الذّهانّية والكذب.

وأجرت الدّرويش (2012) دراسة هدفت فيها التّعرّف إلى مستوى صنع القرار الأخلاقيّ لدى مديري المدارس المتوسّطة بالكويت وعلاقته بمستوى الولاء التّنظيميّ للمعلّمين من وجهة نظرهم، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (337) معلّمًا تمّ اختيارها بطريقة طبقيّة عشوائيّة نسبيّة واستخدمت أداتان أولاهما استبانة صنع القرار الأخلاقيّ وثانيهما استبانة الولاء التّنظيميّ. وتوصّلت الدّراسة إلى نتائج تبيّن أنّ مستوى صنع القرار الأخلاقيّ لدى مديري المدارس المتوسّطة لدى دولة الكويت كان متوسّطًا من وجهة نظرهم، وكذلك الحال بالنّسبة لمستوى الولاء التّنظيميّ لدى معلّمي المدارس المتوسّطة بدولة الكويت كان متوسّطًا من وجهة نظرهم، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة موجبة بين مستوى صنع القرار الأخلاقيّ ومستوى الولاء التّنظيميّ.

وأجرى فلاح (2012) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الكفايات المهنيّة لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلّمين والمعلّمات في صناعة القرار من وجهة نظرهم، إذ اشتملت العيّنة على (987) معلّمًا ومعلّمة شملت ستّ مناطق تعليميّة (العاصمة، وحولي، ومبارك الكبير، والفروانيّة، والأحمدي، والجهراء)، واستخدمت أداتان للدّراسة، الأولى للكفايات المهنيّة لمديري المدارس الثّانويّة والثّانية للمشاركة في صنع القرارات، وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الكفايات المهنيّة لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّطة وكذلك بالنّسبة لمشاركة المعلّمين في صناعة القرار كانت متوسّطة أيضًا وأظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح الإناث بناءً على متغيّر الجنس في درجة مشاركة المعلّمين في صناعة القرارات، بينما لم تكن هناك فروق بالنّسبة للمؤهّل العلميّ والخبرة.

وأجرى مال الله (2013) دراسة هدفت لمعرفة المشاركة الفاعلة لمديري الأقسام في المديريّات العامّة للتّربية في عمليّة صنع القرار في محافظة بغداد، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدّراسة (108) مديري أقسام، وتمّ اختيار عيّنة عشوائيّة منهم بلغت (60) مدير قسم أي ما نسبته (65%) من مجتمع الدّراسة، واستخدمت الاستبانة لقياس المشاركة الفاعلة في عمليّة صنع القرار وأظهرت النّتائج بأنّ مشاركة المديرين في صناعة القرار في الأقسام لم تكن فاعلة وكانت منخفضة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة للفئتين أقلّ من عشرة وأكثر من عشرة.

وهدفت دراسة رسل (Russell, 2015) إلى تعرّف العلاقة بين أثر التّدريب على الأخلاقيّات والخبرة المهنيّة ومدوّنات الأخلاق المهنيّة على صنع القرارات الأخلاقيّة لدى مديري المدارس العامّة، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (10) مديرين في المدارس العامّة في تسع مناطق في ولاية ميزوري، وتمّ تطبيق هذه الدّراسة من خلال إجراء المقابلة الشّخصيّة مع المشاركين. وخلصت النّتائج إلى أنّ الخبرة المهنيّة كانت إلى حدّ بعيد ذات تأثير ملموس على القرارات التي يتّخذها

المديرون، أمّا التّدريب على الأخلاقيّات ومدوّنات الأخلاق المهنيّة فكان لها أثر ضئيل على عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لدى المديرين.

وهدفت دراسة راشد (Rashid, 2016) إلى تعرّف العلاقة بين تقييم صنع القرارات الأخلاقيّة و تطوير الأنا (الذّات) لدى المعلّمين التّربويّين الذين حصلوا على شهادة الدّكتوراة من المؤسّسات المعتمدة من قبل مجلس الاعتماد والإرشاد والبرامج التّعليميّة، إذ تكوّنت العيّنة من (82) من المعلّمين التّربويّين من حملة الدّكتوراة استجاب منهم (50) مشاركًا، إذ استخدم مقياس تطوير الأنا (WUSCT;HY & Loevinger, 1996)، ومقياس صنع القرار الأخلاقيّ المعدّل (EDMS–R. Dufrene, 2000). وقد أشارت النّتائج إلى أنّ اختصاصيّ التّوعية والإرشاد متطوّرين جدًّا من حيث تنمية الأنا وصنع القرارات الأخلاقيّة، وأنّ المشاركين الذين ذكروا أنّهم لم يواجهوا تحديًّا كبيرًا من قبل إدارتهم لديهم مؤشّرات صنع القرار الأخلاقي (EDMS) أعلى من أولئك الذين واجهوا مثل هذه التّحدّيات.

ملخّص الدّراسات السّابقة وموقع الدّراسة الحاليّة منها:

يتّضح من خلال عرض الدّراسات السّابقة العربيّة منها والأجنبيّة، أنّ هذه الدّراسات قد تعدّدت وتنوّعت بتنوّع الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، فقد سعت بعض الدّراسات إلى التّعرف إلى الذّكاء العاطفيّ وعلاقته ببعض المتغيّرات مثل: الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة للمديرين والمعلّمين، والمؤهّل العلميّ للمديرين والمعلّمين، والتّخصّص للمديرين والمعلّمين، والخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للطّلبة، مثل دراسات: البوريني (2006)، وهيبرت (Hebert, 2010)، والعلوان (2011)، وسليمان(Sulaiman, 2013)، وسعت دراسات أخرى إلى التّعرف إلى صنع القرار الأخلاقيّ وعلاقتها ببعض المتغيّرات مثل: الجنس، والعمر، والمؤهّل التّعليميّ، وسنوات

الخبرة، الكليّة، والرّتبة الأكاديميّة، والمنطقة التّعليميّة، مثل دراسة: كاوجر (Kaucher, 2010)، والدّرويش (2012)، وأبو هندي (2012)، وراشد (Rashid, 2016).

أمّا الدّراسة الحاليّة فإنّها هدفت للكشف عن الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين.

أمّا من حيث العيّنات فقد تراوحت العيّنات للدّراسات السّابقة ما بين (5–7) معلّمين في دراسة هيبرت (Hebert, 2010)، و(337) مشاركًا كما في دراسة الدّرويش (2012)، و(987) معلّمًا ومعلّمة كما في دراسة فلاح (2012).

أمّا الدّراسة الحاليّة فقد قامت الباحثة باختيار عيّنة عنقوديّة عشوائيّة ثمّ طبقيّة عشوائيّة نسبيّة من معلّمي المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان بلغ عدد أفرادها (313) معلّمًا ومعلّمة.

كما وأنّ الدّراسات السّابقة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات مثل: دراسة ابن شمس الدّين (Bin Shamsudin, 2012)، ودراسة اللّوزي (2012)، ودراسة أبو هندي (2012)، وبعضها استخدم أسلوب الدّراسات المسحيّة مثل: دراسة كاوجر (Kaucher, 2010)، واستخدم باحثون آخرون أسلوب المقابلات مثل دراسة رسل (Russell, 2015)، ومن الباحثين استخدم اختبارات مثل دراسة عوض (2008).

أمّا الدّراسة الحاليّة فاستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

لقد أفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في تطوير مشكلة دراستها، وكيفيّة اختيار العيّنة، وبناء أداتي الدّراسة ومناقشة النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها بنتائج الدّراسات السّابقة.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

تضّمن هذا الفصل عرضًا لمنهج الدّراسة المستخدم، ومجتمعها وعيّنتها وأداتيها، وصدق الأداتين وثباتهما، فضلًا عن المعالجة الإحصائيّة للبيانات وإجراءات الدّراسة وذلك على النّحو الآتي:

أوّلًا: منـهج الدّراسة المستخدم

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفيّ الارتباطيّ الذي يعدّ المنهج الملائم لمثل هذا النّوع من الدّراسات وتمّ استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات بعد التحقّق من صدقها وثباتها.

ثانيًا: مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين والمعلّمات العاملين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، والبالغ عددهم (3596) معلّمًا ومعلّمة موزّعين على المدارس الثّانويّة الحكوميّة في جميع مديريّات التّربيّة والتّعليم في عمّان من خلال الرّجوع لإحصائيّة وزارة التّربية والتّعليم للعام الدّراسي (2016/2015) والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة من المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان

اللّواء	جنس المعلّم		المجموع
	ذكر	أنثى	
قصبة عمّان	404	482	886
الجامعة	180	192	372
سحاب	49	89	138
القويسمة	175	300	475
ماركا	403	506	909
وادي السّير	171	164	335
ناعور	71	107	178
الجيزة	68	94	162
الموقّر	68	73	141
المجموع	**1589**	**2007**	**3596**

ثالثًا: عيّنة الدّراسة

اختيرت عيّنة الدّراسة على مرحلتين تمّ في المرحلة الأولى اختيار عيّنة عنقوديّة عشوائيّة من معلّمي المدارس الثّانويّة الحكوميّة ومعلّماتها في محافظة العاصمة عمّان من مديرياتها التّسع، إذ شملت عمليّة الاختيار كلًّا من: لواء قصبة عمّان، ولواء القويسمة، ولواء وادي السّير. وقد بلغ عدد المعلّمين والمعلّمات فيها (1696) معلّمًا ومعلّمة يمثّلون مجتمع الدّراسة وذلك بالرّجوع إلى إحصائيّة بأعداد المعلّمين والمعلّمات من وزارة التّربية والتّعليم والجدول (2) يبيّن ذلك. وتمّ في

المرحلة الثّانية اختيارعيّنة طبقيّة عشوائيّة نسبيّة حسب متغيّر الجنس من هذه الألوية الثّلاثة، بلغ عدد أفرادها (313) معلّمًا ومعلّمة، وذلك بالرّجوع إلى جدول تحديد حجم العيّنة من حجم المجتمع الذي أعدّه كرجسي ومورجن (Krejcie & Morgan, 1970). والجدول (3) يبيّن توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب الألوية والجنس.

الجدول (2)

توزّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب الألوية والجنس في محافظة العاصمة عمّان

اللّواء	جنس المعلّم		المجموع
	ذكر	أنثى	
قصبة عمّان	404	482	886
القويسمة	175	300	475
وادي السّير	171	164	335
المجموع	**750**	**946**	**1696**

الجدول (3)

توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب الألوية والجنس في محافظة العاصمة عمّان

اللّواء	جنس المعلّم		المجموع
	ذكر	أنثى	
قصبة عمّان	75	89	164
القويسمة	32	55	87
وادي السّير	32	30	62
المجموع	**139**	**174**	**313**

رابعًا: أداتا الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة التعرّف إلى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، ولتحقيق هدف الدّراسة طوّرت الباحثة الأداة الأولى للذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، وطوّرت الأداة الثّانية لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، و فيما يأتي عرض لهاتين الأداتين:

الأداة الأولى: استبانة الذّكاء العاطفيّ

قامت الباحثة بتطوير استبانة الذّكاء العاطفيّ بالاعتماد على الأدب النّظري التّربويّ المتعلّق بالموضوع والدّراسات السّابقة ذات الصّلة مثل دراسة الأسطل (2010)، ودراسة أبو نوّاس (2015)، ودراسة تونيوني (Tonioni, 2015)، وقد تكوّنت الاستبانة بصيغتها الأوّليّة من (48) فقرة موزّعة على خمسة أبعاد. إذ بلغ عدد فقرات البعد الأوّل "وعي الإنسان لمشاعره" (10) فقرات، وعدد فقرات البعد الثّاني "إدارة العواطف" (9) فقرات، وعدد فقرات البعد الثّالث "تحفيز النّفس" (9) فقرات، وعدد فقرات البعد الرّابع "التّعاطف" (10) فقرات، وعدد فقرات البعد الخامس"العلاقات الإنسانيّة" (10) فقرات، والملحق (1) يبيّن استبانة الذّكاء العاطفيّ بصيغتها الأوليّة.

وقد أعطي لكلّ فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرّج وفق سلّم ليكرت (Likert) الخماسيّ، وكانت أبدال الإجابة هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا، وقد أعطي البديل (دائمًا) خمس درجات، والبديل (غالبًا) أربع درجات، والبديل (أحيانًا) ثلاث درجات، والبديل (نادرًا) درجتين، والبديل (أبدًا) درجة واحدة.

صدق أداة الدّراسة الأولى: "استبانة الذّكاء العاطفيّ"

تمّ التّأكّد من صدق الأداة بإيجاد الصّدق الظّاهريّ، إذ قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصيغتها الأوليّة على عشرة محكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في كلّية العلوم التّربويّة في كلّ من: جامعة الشّرق الأوسط، والجامعة الأردنيّة، وجامعة مؤتة، كما هو مبيّن في الملحق (2)، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للأبعاد الّتي وضعت فيها، ومدى صلاحيّة الفقرات، وهل هي بحاجة إلى تعديل، وما التّعديل المقترح لها (إن وجد)، إذ تمّ الإبقاء على الفقرات الّتي حصلت على موافقة (80%) من المحكّمين فأكثر، وتمّ إجراء التّعديلات اللّازمة التي اقترحها المحّكمون على الفقرات، إلى أن تضمّنت الاستبانة بصيغتها النّهائيّة (46) فقرة، بعد حذف فقرتين، كما تمّ تعديل أبدال الاستجابة فأصبحت (بدرجة كبيرة جدًّا) الذي أعطي خمس درجات، والبديل (بدرجة كبيرة) أربع درجات، والبديل (بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، والبديل (بدرجة قليلة) درجتين، والبديل (بدرجة قليلة جدًّا) درجة واحدة، وبذلك عدّت الاستبانة صادقة. والملحق (3) يبيّن الأداة بصيغتها النّهائيّة.

ثبات أداة الدّراسة الأولى:"استبانة الذّكاء العاطفيّ"

تمّ التّأكّد من ثبات أداة الدّراسة الأولى، وهي الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين من خلال الإجراءات الآتية:

أوّلاً: طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) (test-retest) : إذ تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (20) معلّمًا ومعلّمة من خارج عيّنة الدّراسة، وبعد مرور أسبوعين على التّطبيق الأوّل جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العيّنة أنفسهم مرّة أخرى، وحُسب معامل الارتباط بين التّطبيقين الأوّل والثّاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وتراوحت قيم

معامل الارتباط ما بين (0.83) و(0.89) وقد عدّت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدّراسة في ضوء ما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة من نتائج تتعلّق بثبات الأداة، والجدول (4) يبيّن هذه القيم.

الجدول (4)

قيم معاملات الثّبات لاستبانة الذّكاء العاطفيّ

التّسلسل	البعد	معامل ارتباط بيرسون
1	وعي الإنسان لمشاعره	0.84
2	إدارة العواطف	0.83
3	تحفيز النّفس	0.87
4	التّعاطف	0.86
5	العلاقات الإنسانيّة	0.84
الدّرجة الكليّة		0.89

ثانيًا: طريقة الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا: وقد تراوحت قيم معامل الاتّساق الدّاخليّ لأبعاد الاستبانة ما بين (0.83) لبعد"تحفيز النّفس" و(0.87) لبعد "إدارة العواطف"، وقد عدّت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدّراسة بناءً على ما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة من نتائج ذات صلة بالثّبات. والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5)

قيم معامل الاتّساق الدّاخليّ لأبعاد استبانة الذّكاء العاطفيّ باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا.

التّسلسل	البعد	معامل الاتّساق الداخليّ
1	وعي الإنسان لمشاعره	0.85
2	إدارة العواطف	0.87
3	تحفيز النّفس	0.83
4	التّعاطف	0.84
5	العلاقات الإنسانيّة	0.86

الأداة الثّانية: استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ

قامت الباحثة بتطوير استبانة صنع القرار الأخلاقيّ بالاعتماد على الأدب النّظريّ التّربويّ المتعلّق بالموضوع والدّراسات السّابقة ذات الصّلة مثل دراسة الدّرويش (2012)، ودراسة أبو هندي (2012)، ودراسة الشّريفي، وآخرون (2012)، وقد تكوّنت الاستبانة بصيغتها الأوّليّة من (34) فقرة، والملحق (1) يبيّن استبانة صنع القرار الأخلاقيّ بصيغتها الأوّليّة. وقد أعطي لكلّ فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرّج وفق سلّم ليكرت (Likert) الخماسيّ، وكانت أبدال الإجابة هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا، وقد أعطي البديل (دائمًا) خمس درجات، والبديل (غالبًا) أربع درجات، والبديل (أحيانًا) ثلاث درجات، والبديل (نادرًا) درجتين، والبديل (أبدًا) درجة واحدة.

صدق أداة الدّراسة الثّانية: "استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ"

تمّ التّأكّد من صدق الأداة بإيجاد الصّدق الظّاهريّ، إذ قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصيغتها الأوّليّة على عشرة محكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في كلّية العلوم التّربويّة في كلّ من: جامعة الشّرق الأوسط، والجامعة الأردنيّة، وجامعة مؤتة، كما هو مبيّن في الملحق (2)، وذلك للحكم على مدى صلاحيّة الفقرات، وهل هي بحاجة إلى تعديل، وما التّعديل المقترح لها (إن وجد)، إذ تمّ الإبقاء على الفقرات الّتي حصلت على موافقة (80%) من المحكّمين فأكثر، وتمّ إجراء التّعديلات التي اقترحها المحكّمون على الفقرات وأصبحت الاستبانة بصيغتها النّهائيّة مكوّنة من (33) فقرة، بعد حذف فقرة واحدة، كما تمّ تعديل أبدال الاستجابة لتكون (بدرجة كبيرة جدًّا) الذي أعطي خمس درجات، والبديل (بدرجة كبيرة) أربع درجات، والبديل (بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، والبديل (بدرجة قليلة) درجتين، والبديل (بدرجة قليلة جدًّا) درجة واحدة، وبذلك عدّت الاستبانة صادقة. والملحق (3) يبيّن الأداة بصيغتها النّهائيّة.

ثبات أداة الدّراسة الثّانية:"استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ"

تمّ التّأكّد من ثبات أداة الدّراسة الثّانية صنع القرار الأخلاقيّ لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، من خلال الإجراءات الآتية:

أوّلاً: طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) (test-retest) : وذلك من خلال التّطبيق على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (20) معلّمًا ومعلّمة من خارج عيّنة الدّراسة، إذ طبقّت الاستبانة على أفرادها وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العيّنة أنفسهم، وتمّ حساب معامل الارتباط بين التّطبيقين الأوّل والثّاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.85).

ثانيًا: طريقة الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا : إذ بلغت قيمة معامل الاتّساق الدّاخليّ للاستبانة (0.88)، وقد عدّت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدّراسة، مقارنة بما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة في هذا المجال.

خامسًا: المعالجات الإحصائيّة

1 – للإجابة عن السّؤالين الأوّل والثّاني، تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب.

2 – للإجابة عن السّؤال الثّالث تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون والجداول الإحصائيّة لتعرّف الدّلالة المعنويّة لقيمة معامل الارتباط.

3 – للإجابة عن السّؤالين الرّابع والخامس تمّ استخدام الاختبار التّائي لعيّنتين مستقلّتين للإجابة عن متغيّر الجنس، كما استخدم تحليل التّباين الأحادي (One- Way ANOVA) للإجابة عن متغيّري الخبرة، والمؤهّل العلميّ.

4 – تمّ استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test – retest) لإيجاد ثبات الأداتين.

5 – تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتّساق الدّاخليّ للأداتين.

6 – تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe test) لتعرّف عائديّة الفروق تبعًا لمتغيّري الخبرة والمؤهّل العلميّ

سادسًا: إجراءات الدّراسة

بعد تطوير استبانتي الدّراسة وتحديد مجتمع الدّراسة واختيار العيّنة، تمّ القيام بالإجراءات الآتية:

1- الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من رئيس جامعة الشّرق الأوسط موجّه إلى وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة لتسهيل مهمّة الباحثة في تطبيق أداتي الدّراسة على أفراد العّينة كما في الملحق (4).

2- لحصول على كتاب تسهيل مهمّة موجّه من وزارة التّربية والتّعليم لكلّ من: مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التّعليم والمعلومات، ومديريّات التّربية والتّعليم التّسع التّابعة لمحافظة العاصمة عمّان وهي: (لواء قصبة عمّان، ولواء الجامعة، ولواء سحاب، ولواء القويسمة، ولواء ناعور، ولواء وادي السّير، ولواء ماركا، ولواء الجيزة، ولواء الموقّر) لتسهيل مهمّة الباحثة في تطبيق دراستها، كما في الملحق (5).

3- الحصول على الإحصائيّة المتعلّقة بالدّراسة من مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التّعليم والمعلومات (توزيع معلّمي المرحلة الثّانويّة ومعلّماتها في وزارة التّربية والتّعليم في محافظة العاصمة عمّان حسب المديريّة والجنس للعام 2015-2016 كما في الملحق (6).

4- الحصول على كتاب تسهيل مهمّة موجّه من مديريّة التّربية والتّعليم للواء قصبة عمّان لمديري المدارس الثّانويّة ومديراتها التّابعة للمديريّة لتسهيل مهمّة تطبيق أداتي الدّراسة كما في الملحق (7).

5- الحصول على كتاب تسهيل مهمّة موجّه من مديريّة التّربية والتّعليم للواء القويسمة لمديري المدارس الثّانويّة ومديراتها التّابعة للمديريّة لتسهيل مهمّة تطبيق أداتي الدّراسة كما في الملحق (8).

6- الحصول على كتاب تسهيل مهّمة موجّه من مديريّة التّربية للواء وادي السّير لمديري المدارس الثّانويّة ومديراتها التّابعة للمديريّة لتسهيل مهمة تطبيق أداتي الدّراسة كما في الملحق (9).

7- التّأكّد من ثبات أداتي الدّراسة.

8- تطبيق الاستبانات على العّينة التي تمّ تحديدها.

9- جمع الاستبانات بعد الانتهاء من تعبئتها وكانت نسبة الاسترجاع (100 %).

10- تحليل البيانات إحصائيًّا باستخدام الرّزمة الإحصائيّة (SPSS).

11- لتحديد مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة ومديراتها في

محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر معلّميهم تمّ استخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = القيمة العليا للبديل – القيمة الدّنيا للبديل

عدد المستويات

$$\frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

و بذلك يكون المستوى المنخفض من (1 – 2.33)

و يكون المستوى المتوسّط من (2.34 – 3.67)

و يكون المستوى المرتفع من (3.68 – 5.00)

12- تمّ تطبيق المعادلة ذاتها لتحديد مستوى ممارسة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لدى المديرين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة ومديراتها في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر معلّميهم.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

تناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدّراسة التي تمّ التّوصّل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أوّلًا: النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الأوّل الذي نصّه: ما مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات استبانة الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (6) يُبيّن ذلك.

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لأبعاد الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا.

التّسلسل	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	المستوى
3	تحفيز النّفس	3.86	0.71	1	مرتفع
1	وعي الإنسان لمشاعره	3.83	0.66	2	مرتفع
4	التّعاطف	3.79	0.78	3	مرتفع
5	العلاقات الإنسانيّة	3.75	0.80	4	مرتفع
2	إدارة العواطف	3.63	0.75	5	متوسّط
الدّرجة الكليّة		3.77	0.66	مرتفع	

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكليّة للذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين جاء في المستوى المرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.77) بانحراف معياريّ (0.66)، كما جاءت الأبعاد جميعها في المستوى المرتفع باستثناء بعد واحد جاء في المستوى المتوسّط وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.86 -3.63)، وجاء في الرّتبة الأولى بعد "تحفيز النّفس" بمتوسّط حسابيّ (3.86)، وانحراف معياريّ (0.71) وبمستوى مرتفع، يليه بعد "وعي الإنسان لمشاعره" بمتوسّط حسابيّ (3.83) وانحراف معياريّ (0.66)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرّتبة ما قبل الأخيرة بعد "العلاقات الإنسانيّة" بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.80) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرّتبة الأخيرة بعد "إدارة العواطف" بمتوسّط حسابيّ (3.63) وانحراف معياريّ (0.75) وبمستوى متوسّط.

أمّا بالنّسبة لفقرات كلّ بعد فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

1. بعد "تحفيز النّفس":

تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "تحفيز النّفس لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (7) يُبيّن ذلك.

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "تحفيز النّفس" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الرّتبة	المستوى
19	يندفع نحو العمل لأسباب تتجاوز المال.	4.04	0.87	1	مرتفع
21	يُعِدّ التّركيز على العمل عاملًا مهمًّا لإنجاز المَهمّات.	4.00	0.88	2	مرتفع
23	يظهر الحماس للأشياء المهمّة في حياته.	3.90	0.90	3	مرتفع
20	يواجه التّحدّيات التي تحفّز الابتكار.	3.83	0.93	4	مرتفع
25	يستدعي مواقفه السّابقة النّاجحة عند مجابهته لمشكلة جديدة.	3.82	0.89	5	مرتفع
22	يُعِدّ الضّغوط دافعًا لتحقيق النّجاح.	3.81	1.05	6	مرتفع
24	يبتكر الجديد لإنجاز الأعمال المختلفة.	3.78	0.94	7	مرتفع
26	يُعِدّ تغيير العواطف مدعاة للابتكار.	3.68	0.90	8	مرتفع
	الدّرجة الكليّة	3.86	0.71		مرتفع

يتبيّن من الجدول (7) أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة لبعد "تحفيز النّفس" من وجهة نظر المعلّمين في محافظة العاصمة عمّان كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.86) بانحراف معياريّ (0.71)، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في المستوى المرتفع، فقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.68-4.04)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (19) التي تنصّ على "يندفع نحوالعمل لأسباب تتجاوز المال" بمتوسّط حسابيّ (4.04) وانحراف معياري (0.87)، وفي الرّتبة الثّانية جاءت الفقرة (21) التي تنصّ على " يُعِدّ التّركيز على العمل عاملًا

مهمًّا لإنجاز المَهمّات " بمتوسّط حسابيّ (4.00) وانحراف معياريّ (0.88)، وجاءت في الرّتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (24) التي تنصّ على "يبتكر الجديد لإنجاز الأعمال المختلفة" بمتوسّط حسابيّ (3.78) وانحراف معياريّ (0.94)، وفي الرّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (26) التي تنصّ على "يُعِدّ تغيير العواطف مدعاة للابتكار" بمتوسّط حسابيّ (3.68) وانحراف معياري (0.90).

2. بعد "وعي الإنسان لمشاعره":

تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "وعي الإنسان لمشاعره" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (8) يُبيّن ذلك.

الجدول (8)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "وعي الإنسان لمشاعره" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	المستوى
6	يُعِدّ الإخلاص شعارًا (لذاته وللآخرين).	4.11	0.94	1	مرتفع
1	يدرك مشاعره الصّادقة.	4.08	0.81	2	مرتفع
7	يدرك عواطفه عند ممارسته لها بسهولة.	3.93	0.83	3	مرتفع
5	تعدّ خبرات الماضي دروسًا مستفادة له.	3.92	1.00	4	مرتفع
2	يعرف نقاط (القوّة والضّعف) لديه.	3.87	0.92	5	مرتفع
10	يتمكّن من التّقويم الذّاتي بواقعيّة.	3.77	0.91	6	مرتفع
4	يعي مشاعره الرّقيقة.	3.76	0.93	7	مرتفع

9	يدرك تطوّر مشاعره عبر الزّمن.	3.75	0.84	8	مرتفع
8	يتمكّن من معرفة نتائج مشاعره.	3.75	0.91	8	مرتفع
3	يتجاهل مشاعره السّلبيّة.	3.41	1.01	10	متوسّط
الدّرجة الكليّة		3.83	0.66		مرتفع

يُلاحظ من الجدول (8) أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لبعد "وعي الإنسان لمشاعره" من وجهة نظر معلّمي هذه المدارس كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوّسط الحسابيّ (3.83) بانحراف معياري (0.66)، وجاءت فقرات هذا البعد في المستوى المرتفع باستثناء فقرة واحدة جاءت في المستوى المتوسّط، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.41−4.11)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (6) والتي تنصّ على " يُعِدّ الإخلاص شعارًا لذاته وللآخرين) "، بمتوسّط حسابيّ (4.11) وانحراف معياريّ (0.94)، تليها الفقرة (1) والتي تنصّ على " يدرك مشاعره الصّادقة " بمتوسّط حسابيّ (4.08) وانحراف معياريّ (0.81)، وجاءت في الرّتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (9) التي تنصّ على "يدرك تطوّر مشاعره عبر الزّمن" والفقرة (8) التي تنصّ على " يتمّكن من معرفة نتائج مشاعره " بمتوسّط حسابيّ (3.75) وانحرافين معياريّين بين (0.84) و(0.91) على التّوالي، وفي الرّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) والتي تنصّ " يتجاهل مشاعره السّلبيّة" بمتوسّط حسابيّ (3.41) وانحراف معياري (1.01)، وبمستوى متوسّط.

3 . **بعد "التّعاطف":**

تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "التّعاطف" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (9) يُبيّن ذلك.

الجدول (9)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "التّعاطف" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	المستوى
28	يُحْسِنُ الإنصات لذوي المشكلات.	3.88	0.87	1	مرتفع
30	يُقَدِّرُ الاحتياجات العاطفيّة للأفراد العاملين معه.	3.84	0.99	2	مرتفع
32	يتحسّس مشاعر الآخرين.	3.83	0.99	3	مرتفع
31	تنسجم أحاسيسه مع أحاسيس الأفراد العاملين معه.	3.78	1.00	4	مرتفع
34	يتخيّل نفسه وكأنه مَرّ بالمواقف التي مَرّ بها العاملون في حياتهم.	3.78	1.01	4	مرتفع
29	يتلمّس مشاعر الأفراد العاملين معه من خلال لغة الجسد.	3.77	0.96	6	مرتفع
33	يدرك الرّسائل غير اللّفظيّة المرسلة من الآخرين.	3.77	0.99	6	مرتفع
27	يمتلك الخبرة في بناء المواهب لدى الأفراد.	3.76	1.00	8	مرتفع
35	يتلمّس الأعذار لتصويب خطأ الآخرين.	3.73	0.98	9	مرتفع
36	يساعد العاملين في تخطّي مشاعرهم السّلبيّة.	3.72	0.97	10	مرتفع
	الدّرجة الكليّة	3.79	0.78		مرتفع

يُلاحظ من الجدول (9) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لبعد "التّعاطف" من وجهة نظر معلّمي هذه المدارس كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.79) بانحراف معياريّ (0.78)، وجاءت فقرات هذا البعد في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة بين (3.88–3.72)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (28)، التي تنصّ على "يُحْسِنُ الإنصات لذوي المشكلات"، بمتوسّط حسابيّ (3.88) وانحراف معياريّ (0.87)، وفي الرّتبة الثّانية جاءت الفقرة (30) التي تنصّ على "يُقَدِّرُ الاحتياجات العاطفيّة للأفراد العاملين معه"، بمتوسّط حسابيّ (3.84) وانحراف معياريّ (0.99)، وجاءت في الرّتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (35) التي تنصّ على "يتلمّس الأعذار لتصويب خطأ الآخرين"، بمتوسّط حسابيّ (3.73) وانحراف معياريّ (0.98)، وفي الرّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (36) والتي تنصّ على "يساعد العاملين في تخطّي مشاعرهم السّلبيّة"، بمتوسّط حسابيّ (3.72) وانحراف معياريّ (0.97).

4 . بعد "العلاقات الإنسانيّة":

تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "العلاقات الإنسانيّة" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (10) يُبيّن ذلك.

الجدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "العلاقات الإنسانيّة" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	المستوى
41	يقابل النّاس باحترام.	4.01	0.91	1	مرتفع
42	يتعرّف إلى النّاس بسهولة.	3.93	0.92	2	مرتفع
37	يمتلك الخبرة في بناء فرق العمل.	3.86	1.00	3	مرتفع
40	يمتلك الكفاية في إدارة العلاقات بين الأفراد.	3.72	0.94	4	مرتفع
43	اختلافه مع الآخرين لا يفسد للودّ قضيّة.	3.71	1.00	5	مرتفع
39	ينفتح على التّغيير.	3.69	0.97	6	مرتفع
38	يقود عمليّة التّغيير من خلال الإقناع.	3.68	1.02	7	مرتفع
46	يحقّق الرّضا الوظيفيّ للعاملين.	3.64	1.08	8	متوسّط
44	أسلوب حديثه مع العاملين يثير دافعيّتهم.	3.61	1.06	9	متوسّط
45	يعدّ مصدر إلهام للآخرين.	3.60	1.03	10	متوسّط
الدّرجة الكليّة		3.75	0.80	مرتفع	

يُلاحظ من الجدول (10) أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لبعد "العلاقات الإنسانيّة" من وجهة نظر المعلّمين كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.75) بانحراف معياريّ (0.80)، وجاءت فقرات هذا البعد في المستويين المرتفع والمتوسّط، وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (4.01-3.60)، وجاءت في الرّتبة

الأولى الفقرة (41)، التي تنصّ على "يقابل النّاس باحترام"، بمتوسّط حسابيّ (4.01) وانحراف معياريّ (0.91) وبمستوى مرتفع، وفي الرّتبة الثّانية جاءت الفقرة (42) التي تنصّ على "يتعرّف إلى النّاس بسهولة"، بمتوسّط حسابيّ (3.93) وانحراف معياريّ (0.92) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (44) التي تنصّ على "أسلوب حديثه مع العاملين يثير دافعيّتهم" بمتوسّط حسابيّ (3.61) وانحراف معياريّ (1.06) وبمستوى متوسّط، وفي الرّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (45) والتي تنصّ "يعدّ مصدر إلهام للآخرين"، بمتوسّط حسابيّ (3.60) وانحراف معياريّ (1.03) وبمستوى متوسّط.

5. بعد "إدارة العواطف":

تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "إدارة العواطف" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (11) يُبيّن ذلك.

الجدول (11)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب والمستوى لفقرات بعد "إدارة العواطف" لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	المستوى
14	يتمكّن من تكوين فكرة صحيحة عن شخص ما.	3.78	0.93	1	مرتفع
11	يعمل على الحفاظ على المزاج الإيجابيّ.	3.72	0.92	2	مرتفع
17	يفعّل احتياجاته العاطفيّة بكامل إرادته.	3.66	0.98	3	متوسّط
12	يتمكّن من إيقاف التّفكير بالمشكلات الخاصّة به.	3.64	1.04	4	متوسّط
15	يتحكّم بمشاعره عند مواجهته للمواقف الصّعبة.	3.62	0.95	5	متوسّط

16	يتمكّن من تغيير مزاجه من الحالة السّلبيّة إلى الحالة الإيجابيّة.	3.57	0.99	6	متوسّط
18	يحكّم مشاعره عند اتّخاذ القرارات.	3.56	1.09	7	متوسّط
13	يتجاوزالمشاعر السّلبيّة التي خلّفتها تصرّفات الآخرين.	3.54	1.06	8	متوسّط
الدّرجة الكليّة		3.63	0.75	متوسّط	

يُلاحظ من الجدول (11) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لبعد "إدارة العواطف" من وجهة نظر المعلّمين كان متوسّطًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.63) بانحراف معياريّ (0.75)، وجاءت فقرات هذا البعد في المستويين المرتفع والمتوسّط، وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.78-3.54)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (14)، التي تنصّ على "يتمكّن من تكوين فكرة صحيحة عن شخص ما"، بمتوسّط حسابي (3.78) وانحراف معياريّ (0.93) وبمستوى مرتفع، وفي الرّتبة الثّانية جاءت الفقرة (11) التي تنصّ على "يعمل على الحفاظ على المزاج الإيجابيّ"، بمتوسّط حسابيّ (3.72) وانحراف معياريّ (0.92) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (18) التي تنصّ على "يحكّم مشاعره عند اتّخاذ القرارات" بمتوسّط حسابيّ (3.56) وانحراف معياريّ (1.09) وبمستوى متوسّط، وفي الرّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (13) التي تنصّ على "يتجاوز المشاعر السّلبيّة التي خلّفتها تصرّفات الآخرين"، بمتوسّط حسابيّ (3.54) وانحراف معياريّ (1.06) وبمستوى متوسّط.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن سؤال الدّراسة الثّاني والذي نصّه: ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وتحديد الرّتب لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، والجدول (12) يوضّح ذلك:

الجدول (12)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًّا.

التّسلسل	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	مستوى الممارسة
24	يلتزم بأخلاقيّات المهنة عند اتّخاذه القرارات.	4.07	0.94	1	مرتفع
6	يعزّز الالتزام بالتّشريعات الإداريّة.	4.06	0.80	2	مرتفع
3	يسعى المدير لتقديم الأفضل في عمله.	4.03	0.88	3	مرتفع
2	يرتبط المعلّمون بعلاقات جيّدة مع المدير.	3.96	0.88	4	مرتفع
4	يرفض التّصرّفات السّلبيّة للعاملين.	3.95	0.86	5	مرتفع
32	يعدّ كفيًّا في عمله.	3.93	0.90	6	مرتفع
1	يثق المعلّمون بمقدرات مديرهم.	3.92	0.90	7	مرتفع
33	يعدّ أنموذجًا للدّور الذي يؤدّيه المتّسق مع (رؤية المدرسة ورسالتها).	3.88	0.95	8	مرتفع
25	تتّسم قراراته بالشّفافيّة.	3.87	0.92	9	مرتفع

16	يستند في أعماله لمعايير أخلاقيّة تشعره (بالأمن النّفسيّ).	3.85	0.96	10	مرتفع
29	يغلّب مصلحة المدرسة على مصلحته الشّخصيّة.	3.84	1.02	11	مرتفع
23	يوفربيئة تعليميّة أخلاقيّة تحسّن من نتاجات التّعلّم.	3.82	1.01	12	مرتفع
21	يتجنّب الإساءة للعاملين معه.	3.79	1.01	13	مرتفع
12	يترك أثرًا إيجابيًا لأسلوب قيادته.	3.78	0.84	14	مرتفع
19	يتشارك مع الآخرين لإنجاز الأعمال المدرسيّة.	3.78	0.92	14	مرتفع
22	يسهم في تهيئة فرص النّجاح للعاملين.	3.78	0.92	14	مرتفع
26	يتيح الفرصة للعاملين للتّعبيرعن آرائهم.	3.77	0.94	17	مرتفع
20	يصدر تعليمات واضحة لجميع العاملين.	3.77	1.00	17	مرتفع
27	ينفّذ التزاماته إزاء الآخرين.	3.76	0.99	19	مرتفع
31	يتّخذ القرار بناءً على مصلحة الجميع.	3.75	1.03	20	مرتفع
8	يلجأ لحدسه القائم على المعرفة لصنع القرارعندما تخفق جميع المحاولات.	3.71	0.92	21	مرتفع
13	ينظرإلى الطّلبة بوصفهم محور القرارات الإداريّة .	3.68	0.97	22	مرتفع
15	يعتقد بأنّ المُناخ العامّ في المدرسة حافز له في العمل.	3.68	1.03	22	مرتفع
17	يستطيع حلّ المشكلات الطّلابيّة دون اللّجوء للطّرق الرّسميّة.	3.67	1.01	24	متوسّط
14	يرى بأنّ عمليّة تسويق القرار جزء مهمّ في درجة اقتناع الآخرين به.	3.66	0.94	25	متوسّط
30	يأخذ في الاعتبار الفروق بين العاملين عند اتّخاذ القرار.	3.66	1.11	25	متوسّط
5	يتجنّب سياسة لوم الآخرين في حال الفشل.	3.56	0.97	27	متوسّط
7	يشكّل الآباء مصدر دعم للمدرسة في عمليّة صنع القرار.	3.51	1.07	28	متوسّط

متوسّط	29	1.14	3.48	يتشاورمع المعلّمين قبل اتّخاذ القرار.	18
متوسّط	30	1.15	3.36	تسهم عاطفته في عمليّة صنع القرار.	11
متوسّط	31	1.19	3.32	يقرّب الأفراد الذين يمدحونه.	10
متوسّط	32	1.21	3.13	يعتمد مبدأ " الغاية تبرّر الوسيلة " في عمليّة صنع القرار.	9
متوسّط	33	1.34	3.09	تؤثّر قوىً من خارج المدرسة في قرارته.	28
مرتفع		0.64	3.72	الدّرجة الكليّة	

يُشير الجدول (12) إلى أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.72) بانحراف معياريّ (0.64)، وجاءت فقرات هذه الاستبانة في المستويين المرتفع والمتوسّط، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (4.07 – 3.09)، وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (24) والتي تنصّ على "يلتزم بأخلاقيّات المهنة عند اتّخاذه القرارات"، بمتوسّط حسابيّ (4.07) وانحراف معياريّ (0.94) وبمستوى مرتفع، تليها الفقرة (6) والتي تنصّ على "يعزّز الالتزام بالتّشريعات الإداريّة" بمتوسّط حسابيّ (4.06) وانحراف معياريّ (0.80) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرّتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (9) التي تنصّ على "يعتمد مبدأ " الغاية تبرّر الوسيلة " في عمليّة صنع القرار" بمتوسّط حسابيّ (3.13) وانحراف معياريّ (1.21) وبمستوى متوسّط، وفي الرّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (28) والتي تنصّ على "تؤثّر قوىً من خارج المدرسة في قرارته" بمتوسّط حسابيّ (3.09) وانحراف معياريّ (1.34) وبمستوى متوسّط.

ثالثًا: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان ومستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر معلّميهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكلّية لاستبانة الذّكاء العاطفيّ وأبعادها والدّرجة الكلّية لاستبانة صنع القرار الأخلاقيّ، والجدول (13) يُبيّن ذلك:

الجدول (13)

قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين مستوى الذكّاء العاطفيّ وعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان.

استبانة الذّكاء العاطفيّ / استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ	وعي الإنسان لمشاعره	إدارة العواطف	تحفيز النّفس	التّعاطف	العلاقات الإنسانيّة	الدّرجة الكلّية لاستبانة الذّكاء العاطفيّ
الدّرجة الكلّية لاستبانة صنع القرار الأخلاقيّ	0.75**	0.71**	0.70**	0.70**	0.78**	0.82**

** دالة عند ($\alpha \leq 0.01$)

يتبيّن من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين الدّرجة الكلّية لاستبانة الذّكاء العاطفيّ والدّرجة الكلّية لاستبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.82**)، كما وجدت علاقات ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مع جميع أبعاد استبانة الذّكاء العاطفيّ، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.70) و(0.78).

السّؤال الرّابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تعزى لمتغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلميّ؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال وفقًا لمتغيّراته وعلى النّحو الآتي:

أ – متغيّر الجنس:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر جنس المعلّم، كما تمّ استخدام الاختبار التّائي (t-test) لعيّنتين مستقلّتين والجدول (14) يُبيّن ذلك.

الجدول (14)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والاختبار التّائي لعيّنتين مستقلّتين لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغير جنس المعلّم.

البعد	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدّلالة
وعي الإنسان لمشاعره	ذكور	139	3.96	0.71	3.149	0.000
	إناث	174	3.73	0.61		
إدارة العواطف	ذكور	139	3.89	0.67	5.518	0.002
	إناث	174	3.43	0.75		
تحفيز النّفس	ذكور	139	4.06	0.65	4.651	0.003
	إناث	174	3.70	0.71		
التّعاطف	ذكور	139	3.93	0.82	2.851	0.004
	إناث	174	3.68	0.73		

العلاقات الإنسانيّة	ذكور	139	3.93	0.76	3.779	0.002
	إناث	174	3.60	0.79		
الدّرجة الكلّية	ذكور	139	3.95	.660	4.367	0.005
	إناث	174	3.63	0.63		

أظهرت النّتائج في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) بين المتوسّطات الحسابيّة للذّكاء العاطفيّ في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر الجنس في الدّرجة الكلّية إذ بلغت القيمة التّائيّة (4.367) وبمستوى ($\alpha \leq 0.005$) ولصالح الذّكور، وكانت القيم التّائيّة ذات دلالة إحصائيّة ولصالح الذّكور للأبعاد كافّة، إذا بلغت هذه القيم ما بين (3.149) لبعد "وعي الإنسان لمشاعره" و(5.518) لبعد "إدارة العواطف"، و(4.651) لبعد "تحفيز النّفس"، و(2.851) لبعد "التّعاطف"، و(3.779) لبعد "العلاقات الإنسانيّة".

ب – متغيّر الخبرة:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، تبعًا لمتغيّر خبرة المعلّم، والجدول (15) يُبيّن ذلك.

الجدول (15)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم.

البعد	مستويات متغيّر الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
وعي الإنسان لمشاعره	أقل من خمس سنوات	62	3.64	0.91
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	91	3.82	0.57
	عشر سنوات فأكثر	160	3.92	0.58
إدارة العواطف	أقل من خمس سنوات	62	3.55	0.86
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	91	3.60	0.69
	عشر سنوات فأكثر	160	3.69	0.75
تحفيز النّفس	أقل من خمس سنوات	62	3.61	0.75
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	91	3.92	0.72
	عشر سنوات فأكثر	160	3.92	0.66
التّعاطف	أقل من خمس سنوات	62	3.62	0.86
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	91	3.74	0.81
	عشر سنوات فأكثر	160	3.88	0.73
العلاقات الإنسانيّة	أقل من خمس سنوات	62	3.47	0.88
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	91	3.78	0.80
	عشر سنوات فأكثر	160	3.83	0.73
الدّرجة الكلّية	أقل من خمس سنوات	62	3.58	0.77
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	91	3.77	0.65
	عشر سنوات فأكثر	160	3.85	0.61

يُلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، تبعًا لمتغيّر خبرة المعلّم، في كلّ بعد من أبعاد الاستبانة والدّرجة الكلّية للأبعاد مجتمعة، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) على أعلى متوسّط حسابيّ بلغ (3.85). يليهم أصحاب فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات) إذ بلغ متوسّطهم الحسابيّ (3.77)، في حين جاء أصحاب فئة الخبرة (أقلّ من خمس سنوات) بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (3.58)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التّباين الأحاديّ (One - Way ANOVA) وجاءت النّتائج كما في الجدول (16).

الجدول (16)

تحليل التّباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم.

مصدر التّباين		مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
وعي الإنسان لمشاعره	بين المجموعات	3.419	2	1.709	3.960	.020
	داخل المجموعات	133.828	310	.432		
	المجموع	137.247	312			
إدارة العواطف	بين المجموعات	1.005	2	.502	.888	.413
	داخل المجموعات	175.386	310	.566		
	المجموع	176.391	312			

تحفيز النّفس	بين المجموعات	4.885	2	2.443	5.027	.007
	داخل المجموعات	150.620	310	.486		
	المجموع	155.506	312			
التّعاطف	بين المجموعات	3.247	2	1.624	2.673	.071
	داخل المجموعات	188.329	310	.608		
	المجموع	191.576	312			
العلاقات الإنسانيّة	بين المجموعات	5.959	2	2.979	4.878	.008
	داخل المجموعات	189.356	310	.611		
	المجموع	195.315	312			
الدّرجة الكلّية	بين المجموعات	3.310	2	1.655	3.854	.022
	داخل المجموعات	133.108	310	.429		
	المجموع	136.417	312			

أظهرت نتائج الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدّرجة الكلّية لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم، إذ بلغت القيمة الفائيّة (3.854) وبمستوى ($\alpha \leq 0.022$) وكانت الفروق دالّة إحصائيًّا في بعد "وعي الإنسان لمشاعره" إذ بلغت القيمة الفائيّة لهذا البعد (3.960) وبمستوى ($\alpha \leq 0.020$)، وكانت الفروق دالّة إحصائيًّا في بعد "تحفيز النّفس" إذ بلغت القيمة الفائيّة

(5.027) وبمستوى (α≤0.007)، وكانت الفروق دالّة إحصائيًّا في بعد "العلاقات الإنسانيّة" إذ بلغت القيمة الفائيّة (4.878) وبمستوى (α≤0.008)، ولمعرفة عائديّة هذه الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة، والجدول (17) يُبيّن ذلك.

الجدول (17)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم.

البعد	مستويات متغيّر الخبرة	المتوسّط الحسابيّ	أقلّ من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
وعي الإنسان لمشاعره	أقل من خمس سنوات	3.64	-	-0.18	-0.28*
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.82	-		-0.10
	عشر سنوات فأكثر	3.92			
تحفيز النّفس	أقل من خمس سنوات	3.61	-	-0.31*	-0.31*
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.92	-	-	0.000
	عشر سنوات فأكثر	3.92			
العلاقات الإنسانيّة	أقل من خمس سنوات	3.47	-	-0.31	-0.36*
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.78	-	-	-0.05
	عشر سنوات فأكثر	3.83			
الدّرجة الكلّية	أقل من خمس سنوات	3.58	-	-0.19*	-0.27*
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.77	-	-	-0.08
	عشر سنوات فأكثر	3.85			

يلاحظ من الجدول (17) أنّ الفروق في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لفئات متغيّر الخبرة على الدّرجة الكلّية تعزى للمعلّمين ذوي فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات) و(عشر سنوات فأكثر)، وعلى بعد "وعي الإنسان لمشاعره" كانت الفروق تعزى للمعلّمين ذوي فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر)، وعلى بعدي " تحفيز النّفس" و"العلاقات الإنسانيّة" كانت الفروق تعزى للمعلّمين ذوي فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات) و(عشر سنوات فأكثر).

ج – متغيّر المؤهّل العلميّ:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم، والجدول (18) يُبيّن ذلك.

الجدول (18)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم.

البعد	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
وعي الإنسان لمشاعره	بكالوريوس	229	3.89	0.66
	دبلوم عالي	44	3.73	0.60
	ماجستير فأعلى	40	3.65	0.69
إدارة العواطف	بكالوريوس	229	3.73	0.72
	دبلوم عالي	44	3.44	0.65
	ماجستير فأعلى	40	3.29	0.88
تحفيز النّفس	بكالوريوس	229	3.92	0.67
	دبلوم عالي	44	3.73	0.73
	ماجستير فأعلى	40	3.63	0.84
التّعاطف	بكالوريوس	229	3.85	0.77
	دبلوم عالي	44	3.60	0.76
	ماجستير فأعلى	40	3.66	0.84
العلاقات الإنسانيّة	بكالوريوس	229	3.86	0.71
	دبلوم عالي	44	3.53	0.82
	ماجستير فأعلى	40	3.35	1.02
الدّرجة الكلّية	بكالوريوس	229	3.85	0.63
	دبلوم عالي	44	3.61	0.65
	ماجستير فأعلى	40	3.52	0.78

يُلاحظ من الجدول (18) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، وفقًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّمين في كلّ بعد من أبعاد الاستبانة والدّرجة الكلّية، إذ حصل أصحاب المؤهّل العلميّ (بكالوريوس) على أعلى متوسّط حسابيّ بلغ (3.85)، تلاه أصحاب المؤهّل العلميّ (دبلوم عالي) بالرّتبة الثّانية إذ بلغ متوسّطهم الحسابيّ (3.61)، بينما جاء أصحاب المؤهّل العلميّ (ماجستير فأعلى) بالرّتبة الثّالثة والأخيرة بمتوسّط حسابيّ (3.52)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التّباين الأحاديّ (One - Way ANOVA) وجاءت النّتائج كما في الجدول (19).

الجدول (19)

تحليل التّباين الأحاديّ لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم.

مصدر التّباين		مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
وعي الإنسان لمشاعره	بين المجموعات	2.444	2	1.222	2.810	0.062
	داخل المجموعات	134.803	310	.435		
	المجموع	137.247	312			
إدارة العواطف	بين المجموعات	8.700	2	4.350	8.042	0.000
	داخل المجموعات	167.690	310	.541		
	المجموع	176.391	312			

تحفيز النّفس	بين المجموعات	3.802	2	1.901	3.884	0.022
	داخل المجموعات	151.704	310	.489		
	المجموع	155.506	312			
التّعاطف	بين المجموعات	3.016	2	1.508	2.479	0.085
	داخل المجموعات	188.561	310	.608		
	المجموع	191.576	312			
العلاقات الإنسانيّة	بين المجموعات	11.413	2	5.706	9.619	0.000
	داخل المجموعات	183.902	310	.593		
	المجموع	195.315	312			
الدّرجة الكلّية	بين المجموعات	5.181	2	2.590	6.119	0.001
	داخل المجموعات	131.236	310	.423		
	المجموع	136.417	312			

أظهرت النّتائج في الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم، إذ بلغت قيمة "ف" للدّرجة الكّلية (6.119) وبمستوى ($\alpha \leq 0.001$) كما كانت الفروق ذات دلالة إحصائيّة في بعد "إدارة العواطف" إذ بلغت قيمة "ف" (8.042) وبمستوى ($\alpha \leq 0.000$)، كما كانت الفروق دالّة إحصائيًّا لبعد "تحفيز النّفس"، إذ بلغت قيمة "ف" (3.884) وبمستوى ($\alpha \leq 0.022$) ، ولبعد "العلاقات الإنسانيّة" إذ بلغت قيمة "ف" (9.619) وبمستوى ($\alpha \leq 0.000$)، ولم تكن هناك فروق دالّة إحصائيًّا لبعدي "وعي الإنسان

لمشاعره"، و"التّعاطف"، ولمعرفة عائديّة الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة، والجدول (20) يُبيّن ذلك.

الجدول (20)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم.

البعد	مستويات متغيّر المؤهّل العلميّ	المتوسّط الحسابيّ	بكالوريس	دبلوم عالي	ماجستير فأعلى
إدارة العواطف	بكالوريوس	3.73	–	0.29	*0.44
	دبلوم عالي	3.44	–	–	0.15
	ماجستير فأعلى	3.29			
تحفيز النّفس	بكالوريوس	3.92	–	0.19	*0.29
	دبلوم عالي	3.73			0.10
	ماجستير فأعلى	3.63			
العلاقات الإنسانيّة	بكالوريوس	3.86	–	*0.33	0.51
	دبلوم عالي	3.53			0.18
	ماجستير فأعلى	3.35			
الدّرجة الكلّية	بكالوريوس	3.85	–	0.24	*0.33
	دبلوم عالي	3.61			0.09
	ماجستير فأعلى	3.52			

يُلاحظ من الجدول (20) أنّ الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، في الدّرجة الكلّية، تُعزى للأفراد الذين يحملون مؤهّل علميّ (بكالوريوس)، وكذلك كانت الفروق لصالح حملة المؤهّل العلميّ (بكالوريوس) للأبعاد مقارنة مع (دبلوم عالي) و(ماجستير فأعلى).

خامسًا: النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الخامس، الذي نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تعزى لمتغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلميّ؟

تمّت الإجابة عن هذا السّؤال وفقًا لمتغيّراته وعلى النّحو الآتي:

أ-متغيّر الجنس:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر جنس المعلّم، كما تمّ استخدام الاختبار التّائي (t-test) لعيّنتين مستقلّتين والجدول (21) يُبيّن ذلك.

الجدول (21)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والاختبار التّائي لعيّنتين مستقلّتين لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر جنس المعلّم.

الجنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدّلالة
ذكور	139	3.92	0.63	5.137	0.000
إناث	174	3.56	0.61		

أظهرت النّتائج في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدّرجة الكلّية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ، إذ بلغت القيمة التّائيّة (5.137)، عند مستوى ($\alpha \leq 0.000$) ولصالح الذّكور.

ب – متغيّر الخبرة:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم، والجدول (22) يُبيّن ذلك.

الجدول (22)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم.

مستويات متغيّر الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
أقلّ من خمس سنوات	62	3.56	0.78
من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات	91	3.68	0.65
عشر سنوات فأكثر	160	3.80	0.56

يُلاحظ من الجدول (22) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم في الدّرجة الكلّية، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة من (عشر سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابيّ بلغ (3.80). وجاء أصحاب فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات) بالرّتبة الثّانية بمتوسّط حسابيّ(3.68)، في حين جاء أصحاب فئة الخبرة (أقلّ من

خمس سنوات) بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (3.56)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التّباين الأحاديّ (One- Way ANOVA) وجاءت النّتائج كما في الجدول (23).

الجدول (23)

تحليل التّباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم.

مصدر التّباين		مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
الدّرجة الكلّية	بين المجموعات	2.795	2	1.397	3.471	.032
	داخل المجموعات	124.800	310	.403		
	المجموع	127.595	312			

أظهرت النّتائج في الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) يبيّن المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم في الدّرجة الكلّية، إذ بلغت قيمة "ف" (3.471) عند مستوى ($\alpha \leq 0.032$)، وللتّعرّف إلى عائديّة الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة، والجدول (24) يُبيّن ذلك.

الجدول(24)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر الخبرة للمعلّم.

مستويات متغيّر المؤهّل العلميّ	المتوسّط الحسابيّ	أقلّ من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
أقلّ من خمس سنوات	3.56	–	−0.12	*−0.24
من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات	3.68		–	−0.12
عشر سنوات فأكثر	3.80			–

يلاحظ من الجدول (24) أنّ الفروق في الدّرجة الكلّية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تعزى للمعلّمين ذوي فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) مقارنة بفئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات)، و(أقلّ من خمس سنوات).

ج –متغيّر المؤهّل العلميّ:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم، والجدول (25) يُبيّن ذلك.

الجدول (25)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم.

مستويات متغيّرالمؤهّل العلميّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
بكالوريوس	229	3.79	0.58
دبلوم عالي	44	3.57	0.72
ماجستير فما فوق	40	3.47	0.80

يتبيّن من الجدول (25) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، وفقًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ في الدرجة الكلّية، إذ حصل أصحاب المؤهّل العلميّ (بكالوريوس) على أعلى متوسّط حسابيّ بلغ (3.79)، تلاه أصحاب المؤهّل العلميّ (دبلوم عالي) إذ بلغ متوسّطهم الحسابيّ (3.57). بينما جاء أصحاب المؤهّل العلميّ (ماجستير فما فوق) بالرّتبة الثّالثة والأخيرة بمتوسّط حسابيّ (3.47)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التّباين الأحاديّ (One – Way ANOVA) وجاءت النّتائج كما في الجدول (26).

الجدول (26)

تحليل التّباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم.

مصدر التّباين		مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
الدّرجة الكلّية	بين المجموعات	4.765	2	2.382	6.013	.003
	داخل المجموعات	122.830	310	.396		
	المجموع	127.595	312			

أظهرت النّتائج في الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α≤0.05) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم، في الدّرجة الكلّية، فقد بلغت القيمة الفائيّة للدّرجة الكليّة (6.013)، عند مستوى (α≤ 0.003)، وللتّعرّف إلى عائديّة الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة، والجدول (27) يُبيّن ذلك.

الجدول (27)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة بين المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم.

مستويات متغيّر المؤهّل العلميّ	المتوسّط الحسابيّ	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير فما فوق
بكالوريوس	3.79	–	0.22	*0.33
دبلوم عالي	3.57		–	0.10
ماجستير فما فوق	3.47			–

يُلاحظ من الجدول (27) أنّ الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ في الدّرجة الكلّية، تُعزى للمعلّمين ممّن لديهم مؤهّل علميّ (بكالوريوس) مقارنة مع ذوي المؤهّل العلميّ (دبلوم عالي)، و(ماجستير فما فوق).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة

تناول هذا الفصل مناقشة النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها، فضلًا عن التّوصيات المقترحة في ضوء نتائج الدّراسة، على النّحو الآتي:

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل الذي ينصّ على:

ما مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين؟

أظهرت النّتائج في الجدول (6) أنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة العاصمة عمّان كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.77) وبانحراف معياري (0.66). وقد تعزى هذه النّتيجة إلى وعي المديرين إلى أهميّة الذّكاء العاطفيّ فالنّجاح في العمل لايعوّل فقط على الذّكاء الأكاديميّ فحسب، وإنّما يعوّل على مقدرات متعدّدة عدا المقدرة الذّهنيّة ومنها الذّكاء العاطفيّ، وكذلك النّجاح في العمل لا يقتصر على ما يملكه المدير من العقل المتفتّح فحسب بل يحتاج إلى أسلوب لبق في التّعامل مع الآخرين، فالمدير هو المسؤول عن المشاعر السّائدة في مؤسّسته فحسن قيادة الآخرين وإدارتهم تتطلّب استخدام القلب والمشاعر بذكاء، إذ يعدّ الذّكاء العاطفيّ الدّافع وراء كلّ عمل عظيم عند التّعامل معه بحكمة تحديدًا في العلاقات الاجتماعيّة.

إذ أدرك المديرون أنّ الذّكاء العاطفيّ يساعدهم في الوصول لتحقيق أهدافهم التي يسعون إلى بلوغها بشرط أن يتمّ توجيهه بقوّة إرشاديّة من العقل من خلال تحقيق التّوازن بين دوافع القلب

واعتبارات العقل والواقع، فالذّكاء العاطفيّ يساعد المدير كقائد تربويّ أن يرقى بأحلامه وطموحاته التي يحلم بها في مخيّلته أو تلك التي يخطّط لها لواقع معاش، فالاهتمام بالعاطفة تجعل من المدير يثق بمقدراته ويرتفع مفهوم الذّات لديه، فيشعر المدير بالقوّة والإلهام والإبداع والمقدرة على التّأثير إذ يعدّ الذّكاء العاطفيّ قوّة له، فإيمان المديرين بأهميّة هذا النّوع من الذّكاء كونه سلاح ذو حدّين من حيث التّأثير على حياة المدير سلبًا أو إيجابًا، فالذّكاء العاطفيّ يعدّ فنًّا من فنون القيادة والتّأثير على الآخرين وحلّ مشكلاتهم فلولا الذّكاء العاطفيّ لما تمكّن المدير من أنسنة إدارته أي إدراك مشاعر الآخرين السّلبية منها والإيجابيّة فيعمل على تقليل الأولى وتعزيز الثّانية لضمان تحقيق الاتّصال والتّواصل الفاعليْن ويقوم بحلّ الصّراعات بين العاملين وتحقيق الانضباط المريح في المؤسّسة التّابعة له، وفي حال ضمان بيئة مريحة في العمل تتحرّك الطّاقات الإبداعيّة والابتكاريّة لدى موظّفيه، فليس كلّ شيء في مجال عمل المدير يدرك بالحواسّ أو يتمّ محاكمته بالعقل، فهناك أمور لا تدرك إلّا من خلال بصيرة المدير وعواطفه فهذا النّوع من الذّكاء يجعل من المدير يستقرأ الرّسائل اللّفظيّة وغير اللّفظيّة من خلال لغة الجسد ونبرة الصّوت وإيماءات الوجه وتجعله يتصرّف وفقًا لقراءته للعاملين لديه والتّصرف السّليم الملائم إزاء ذلك، كما وأنّ الذّكاء العاطفيّ يتوافق مع الجانب الأخلاقيّ لمهنة المدير ويتمثّل ذلك بضبط النّفس والمقدرة على التّحمل وغير ذلك من التّصرّفات وفق المعايير الأخلاقيّة سواءً أكانت المجتمعيّة أم المؤسّسيّة.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى عقد دورات تأهيل تربويّ للمديرين في أثناء الخدمة والاطّلاع على ما هو جديد في علوم الإدارة بشكل عامّ والإدارة المدرسيّة بشكل خاصّ، إذ أنّ هذه الدّورات تعوّل على وجود مدرّبين أكفياء يقومون بتدريب المديرين لفترة زمنيّة قد تمتدّ لأشهر لضمان القيم الاقتصاديّة لهذه الدّورات كما أنّ المدير فيها يحدّد نفسه المثاليّة التي يرغب في الوصول إليها في

إدارته ويحدّد نفسه الحقيقيّة التي يتصرّف وفقًا لها ويحدّد نقاط ضعفه وثغراته ثم يقوم ببناء نقاط قوّته ويحدّ من نقاط ضعفه وفق جدول تعليميّ، يقوم بتجربة ما تعلّمه واكتسبه من سلوك وأفكار ومشاعر جديدة وأخيرًا يتدرّب على ما استجدّ عليه من سلوك ويكون بذلك يسعى لإتقان عمله.

وربّما تعود هذه النّتيجة إلى اعتماد معايير لقبول المديرين في هذا المنصب من اختبارات ومقابلات شخصيّة لا تقيس فقط البعد العقليّ والأكاديميّ لدى الشّخص المتقدّم لهذه المهنة بل وتتعدّاه لقياس الذّكاء العاطفيّ لديه وكيفيّة تطبيقه لهذا المفهوم في جوانب عمله المختلفة.

وقد تعزى هذه النّتيجة المرتفعة في مستوى الذّكاء العاطفيّ إلى وعي المديرين لفاعليّة التّقويم الذّاتيّ أو تقويم المرؤوسين لمديرهم وما يقدّمه من تغذية راجعة لهم فيتداركون الأخطاء في مسار عملهم ويسعون لتصويبها وفقًا لما هو مأمول من نتائج.

وقد ترجع هذه النّتيجة أيضًا إلى وعي المعلّمين بأهميّة هذا النّوع من الذّكاء في توجيههم نحو العمل ضمن بيئة سليمة نفسيًّا تخلو من الصّراعات الدّاخليّة وتسعى للنّمو والتّطورّ والتّفاعل وتحقيق التّنافسيّة فتتحقّق أهداف المؤسّسة وتتحقّق أهداف الفرد، ممّا يكفل الأمن الوظيفيّ لديهم، والتّقليل من الدّوران الوظيفيّ، والشّعور بالولاء والانتماء لمؤسّستهم، وإطلاق العنان لمواهبهم وإبداعاتهم بالخروج إلى حيّز التّطبيق.

اتّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة: البوريني (2006)، ودراسة الأسطل (2010)، ودراسة سليمان (Sulaiman, 2013).

واختلفت نتائج هذه الدّراسة مع عدد من الدّراسات مثل: دراسة شعبان (2010)، ودراسة اللّوزي (2012)، ودراسة ابن شمس الدّين (Bin Shamsudin, 2012)، ودراسة تنيوني (Tonioni, 2015)، ودراسة المحارمة، وآخرون (2015).

تمّت مناقشة هذا السّؤال حسب أبعاد الذّكاء العاطفيّ الخمسة: تحفيز النّفس، ووعي الإنسان لمشاعره، والتّعاطف، والعلاقات الإنسانيّة، وإدارة العواطف، وعلى النّحو الآتي:

1- بعد "تحفيز النّفس":

أظهرت النّتائج في الجدول (7) أنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان في بعد "تحفيز النّفس" كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.86) بانحراف معياري (0.71)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى اندفاع المدير نحو العمل لأسباب تتجاوز المال إذ أنّ العواطف إذا ما وُجّهت لتحقيق أهداف المؤسّسة تكون بشكل أسمى من الأمور

الماديّة، فهذه الأمور ذات تأثير مؤقّت وآنيّ وقد لايدوم، بينما عندما يحمل الإنسان هدفًا نبيلًا ورسالة سامية فلذّة الأمور الماديّة ومتعتها قد تكون في البداية ذات أثر إلّا أنّ تحقيق هدف الإنسان وبلوغ طموحه هو الشّيء الذي يبقى أثره في ذاكرة الإنسان التي تحفّزه على الاستمرار في العمل وخاصّة بشكل يفوق المال والمكانة، فعندما يستذكر الفرد نجاحه، يكون منطلقًا لمشروعات أخرى. وربّما جاءت هذه النّتيجة لأنّ المدير يعدّ التّركيز على العمل عاملًا مهمًّا لإنجاز المهمّات فنجاح أيّ عمل يعتمد بشكل رئيس على إعطاء حقّه من الاهتمام والتّركيز والدّقة في إنجازه من منطلق إيمان المدير بما ورد بالحديث النّبويّ الشّريف:" إنّ الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه"، فهذه التّعاليم الدّينيّة ذات أثر كبير في سلوك المدير فعندما تسيطر العواطف على التّركيز فيصبح للمخّ مقدرة على الاحتفاظ بكلّ المعلومات عن المهمّة المطروحة.

وقد تعزى هذه النّتيجة بسبب إظهار المدير الحماس للأشياء ذات الأهميّة في حياته وفقًا للأولويات فالأهمّ ثمّ المهمّ ثمّ الأقلّ أهمية، فالحماس المتّقد يجعل من المدير ينظر للقمّة مركّزًا على فوائد المغامرة ويتحمّل الغموض فليس كلّ الطّرق التي يسلكها الإنسان واضحة، فلذّة العمل تكمن في تخيّل الإنسان لتحقيق هدفه بكلّ تفاصيل المشهد، إذ أنّ الحماس يعدّ الشّعلة التي تطلق طاقاته متحديًّا الصّعاب، فالمؤسّسة التي يديرها مدير يمتاز بالجدّ والحماس ستتفوّق ووتتميّز مؤسّسته على تلك المؤسّسات التي تسود فيها روح اللّامبالاة واليأس، وسيكون بالتّأكيد دافعًا للمعلّمين للمشاركة في العمل وتحقيق فاعليّة عالية، كون المدير هو الشّخص الأوّل في مدرسته وهو محطّ أنظار العاملين معه والطّلبة لديه وأولياء الأمور كافّة، فكلّ الأنظار تشخص إليه كونه القدوة التي يفترض أن يحتذى به .

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى استعانة المدير بنجاحاته السّابقة إذ تسقط خبرة المدير السّابقة على الأحداث وتعطي أوزانًا وأهميّة للأشياء من حوله، إذ تعدّ دافعًا أساسيًّا داخليًّا للمضي قدمًا للوصول للأهداف التي خطّط لها وللارتقاء بمستوى المؤسّسة فلا يهمّ ما يكمن خلف الإنسان إنّما المهمّ ما يكمن في داخله من محفّزات داخليّة لمواجهة المشكلات التي قد تعترض العمل.

وقد تُفسّر هذه النّتيجة كون المدير يعدّ الضّغوط دافعًا لتحقيق النّجاح والابتكار، فيسعى للصّمود أمام الأحداث غير المرغوب فيها وعدم الانسحاب من مواجهة المواقف هذه متّخذًا منها سببًا للتّحدّي والمقاومة لإنجاز العمل مقتنعًا بأنّ لذّة العمل تأتي بعد مشقّة وتعب طالما كانت هذه الضّغوط ضمن الحدّ المتوسّط المعقول، إذ أنّ الضّغوط داخل العمل لا يمكن أن تدار في منأىً عن عوامل لها علاقة بالمزاج العامّ من سعادة وتفاؤل أو اكتئاب وإحباط.

وربمّا هذه جاءت النّتيجة بسبب ابتكار المدير الجديد في آليّات إنجاز العمل وإدارته لإنجاز الأعمال المختلفة ممّا يضمن تجديد أجواء العمل وكسر الملل النّاتج عن الرّوتين داخل العمل ويتمكّن هو والعاملون من مجاراة ما هو جديد في ميدان عملهم ولربّما تحظى مؤسّسته في السّبق والرّيادة في مجال العمل وتصبح أنموذجًا يحتذى به في طرائق العمل وآليّاته.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى اعتقاد المدير بضرورة تغيير العواطف التي تعدّ مدعاة للابتكار فالنّاس خلقوا بطباع وأمزجة وسجايا مختلفة، منها ما هو سلبيّ ومنها ما هو إيجابيّ، فعندما يؤمن المدير بأهميّة التّغيير وإمكانيّته فهو يفعّل تلك العواطف الإيجابيّة في تحسين أجواء العمل والأداء فيه ورفع الكفايّة الإنتاجيّة ويسعى لتجاوز العواطف السّلبيّة وقد يقوم بإيجاد حلول لها واستبدالها بتلك العواطف ذات الأثر الإيجابيّ لتحقيق استمراريّة المؤسّسة والحفاظ على مستوى خدماتها أو تطويرها وذلك ناتج من طرح الموضوعات النّفسيّة في العمل التّربويّ خاصّة في الآونة الأخيرة، وأنّ التّنمية النّفسيّة عندما تكون صحيحة في بيئة العمل سينعكس ذلك بالتّأكيد على أداء الفرد في العمل أيًّا كان موقعه في الهرم الوظيفيّ، كما وأنّ التّحفيز وتحديدًا من المدير يشحذ همم الأتباع فيحافظ على مواهب العاملين لديه بل وينّميها ويطوّرها للابتكار، وهذا يدلّ على حسن الاتّصال القائم بين المدير والعاملين لديه ويتمّ تخطيّ الإجهاد النّاجم عن العمل وكذلك تخطّي مخاوف القلق من الفشل أو الإخفاق، كذلك لا قيمة للقيادة إن لم يحرّك فيها المدير كقائد تربويّ مشاعر عامليه نحو الهدف المطلوب والاتّجاهات السّليمة، وهذا يحقّق الرّضا الوظيفيّ والالتزام بالمسؤوليّات الملقاة على عاتقهم.

2- بعد "وعي الإنسان لمشاعره":

أظهرت النّتائج في الجدول (8) أنّ بعد "وعي الإنسان لمشاعره" جاء في الرّتبة الثّانية وبمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.83) بانحراف معياري (0.66). وقد تعزى هذه النّتيجة إلى تبنّي المدير مبدأ الإخلاص شعارًا سواءً لذاته أم للآخرين، إيمانًا منه بأهميّة هذا المبدأ في الحياة العمليّة وضرورته في التّطبيق على مستوى العمليّة التّربويّة وانعكاس ذلك على جميع أعضاء المجتمع المدرسيّ.

وربّما جاءت هذه النّتيجة بسبب إدراك المدير لمشاعره وضرورة توظيفها بالاتّجاه الذي يحقّق الأهداف المنشودة، وكذلك إدراكه لعواطفه عند ممارستها في أثناء أدائه لمهمّاته الإنسانيّة والإداريّة والتّربويّة. وقد تعود هذه النّتيجة إلى الخبرة الطّويلة للمدير في عمله الإداريّ والاستفادة من سنوات الخبرة وتوظيفها في حياته اليوميّة تحديدًا في تلك الأعمال الرّوتينيّة التي لا تحتاج من المدير بذل الجهد الكبير في تفكيره ومشاعره أو قد يلجأ لذلك في حال عدم توفّر معلومات كافية عن موضوع معيّن أو عندما يكون الوقت مقنّنًا لاتّخاذ إجراء ما أو عندما تكون هناك صعوبة في توقّع نتائج العمل.

وقد تعود هذه النّتيجة إلى معرفة المدير لنقاط القوّة والضّعف لديه ومالها من أثر على أدائه الوظيفيّ فهو بذلك يعرف مقدراته ويوظّفها لصالح العمل ويتعلّم من أخطائه النّاجمة عن نقاط ضعفه ويعرف تمامًا ما يحتاجه من تطوير. وقد تعزى هذه النّتيجة لإمكانيّة تقويم المدير لذاته بشفافيّة وواقعيّة مستوقفًا ذاته بكلّ صدق عمّا يميّزه من سمات وعمّا ينقصه من سمات كقائد ناجح فليس أصدق من تقييم الفرد لذاته فكلّ إنسان سويّ ومنصف يكون على نفسه بصيرة، فيعزّز إيجابيّاته ويطوّر من نقاط ضعفه ويشتغل على تطوير ذاته، فبقاء الإنسان في وظيفته متألّقًا يعتمد

على مدى مجاراة الفرد لعلوم عصره، وبذلك يكون قدوة لموظّفيه لتقييم أنفسهم ومحاسبة ذواتهم ومساءلتها قبل أن يحاسبوا أو يساءلوا وذلك من منطلق قول الرّسول عليه الصّلاة والسّلام: "حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا".

وربّما جاءت النّتيجة من مدى وعيه لمشاعره الرّقيقة والتي يقصد بها أنّ الإنسان كلّما ارتفع منسوب وعيه لذاته كلّما تمكّن من تحديد مشاعره الرّقيقة وبدقّة متناهية وإن لم يظهر لها أثر ملموس فهو مطّلع على ما رقّ من مشاعر ويكون وقّاف على مشاعره الرّقيقة التي قد يبدي من خلالها التّعاطف والشّعور مع الآخرين والسّعي لمساعدتهم. وقد تعود هذه النّتيجة إلى إدراكه لدرجة تطوّر مشاعره عبر الزّمن كيف كانت وكيف أصبحت، هل بات يميّز ما بين عواطفه ومسمّياتها وهل أصبح يميّز بين سبب كلّ عاطفة منها، وهل تمكّن من تدبير كلّ عاطفة والتّعامل معها على النّحو الذي يجب.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى تمكّن المدير من معرفة عواقب مشاعره واتّخاذ القرار المناسب قبل التعّبير عن مشاعره فقد يكون التّعبير عنها يجلب نفعًا وقد يجلب ضرًّا. وربّما تكون النّتيجة جاءت بسبب تجاهل مشاعره السّلبيّة التي قد تعيق عمله وتجاوزها إمّا لكونها لا تستحق هذا القدر من الاهتمام وأنّها هامشيّة أو لكونها قد تؤثّر سلبًا وبشكل كبير على سير العمل ومن ثمّ الإنتاجيّة والسّلامة النّفسيّة داخل المؤسّسة وقد ينعكس ذلك على أتباعه ممّا قد يؤدّي ذلك إلى انتشار التّوتّر بينهم وربّما الصّراعات، بينما عند تجاهل المشاعر السّلبيّة فقد يسعى المدير إلى إيجاد البديل الإيجابيّ فيجعل من المحنة منحة للعطاء والإبداع.

3- بعد "التّعاطف":

أظهرت النّتائج في الجدول (9) أنّ بعد "التّعاطف" جاء في الرتبة الثّالثة وكان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.79) بانحراف معياري (0.78)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى مقدرة المدير على إيجاد حلقة الوصل بين مشاعره المدركة ومشاعر الآخرين فهو يتحسّس مشاعرهم كمًّا ونوعًا، إذ تتّحد مشاعره وتنسجم مع مرؤوسيه ويتقمصّها وكأنّه هو مرّ بها فيسعى لسماع ذوي المشكلات بإنصات لإيجاد الحلول لهم، يتجنّب تصيّد الأخطاء بل يمدّ يد العون لتصحيح المسار غير الصّحيح لديهم ابتداءً من مشاعرهم السّلبيّة التي تحول بينهم وبين عطائهم وانتهاءً بتعزيز ملكاتهم ومواهبهم، وكلّ ذلك لتحقيق أهداف المؤسّسة وأفرادها على حدّ سواء، ففي فهم المدير لمشاعر موظّفيه ما كان منها سلبيًّا أم إيجابيًا، فهو يضمن الاستجابة الصّحيحة لتوجيه الفرد والتّأثيرعليه، فإمّا يحلّ مشكلة أو يكوّن مقدرة أو يصحّح مسارًا خاطئًا في العمل، وهذا ما يعزّز ثقة المدير بذاته كونه استطاع أن يغور لأعماق نفوس مرؤوسيه ويعرف مكنوناتهم، وإن لم ينطقوا بكلمة، وهذا ما يجعله قريبًا منهم ويجعلهم يعملون سويًّا في بوتقة واحدة كما وأنّه يعمل على إدارة الصّراع الذي قد ينجم بين المرؤوسين لديه من خلال استثارة الجوانب الإيجابيّة لديهم وإطفاء ما كان منها سلبيًّا، فالمكوّن البشريّ أساس أيّ تنظيم وتكوينه معقّد خليط من المشاعر والرّغبات والطّموحات والأيديولوجيّات، فعليه قبل الاهتمام بجودة الإنتاج أن يهتمّ بجودة العاملين لديه، ومن المؤكّد سيحصل على إنتاج ذي جودة عالية وبميزة تنافسيّة عالية أيضًا.

4- بعد "العلاقات الإنسانيّة":

أظهرت النّتائج في الجدول (10) أنّ بعد العلاقات الإنسانيّة جاء في الرّتبة الرّابعة وكان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.75) بانحراف معياري (0.80)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى مقابلة النّاس باحترام إيمانًا منه بقاعدة عامل النّاس كما تحبّ أن تعامل ذلك إذا تمّت معاملة الآخرين باحترام جلب اهتمام الأتباع إليه ومالت القلوب والعقول لسماعه والسّير تحت مظلّة إدارته سواءً أكان بوجوده أم غيابه، كما وقد يشكّل قاعدة شعبيّة له من قبل أولياء الأمور والطّلبة فيصبح مطاع الجانب ذا شأن. وربّما جاءت هذه النّتيجة من تعرّفه إلى النّاس بسهولة فينالوا حظًّا وافرًا من الاحترام والتّقدير وذلك بسبب رغبة المديرين تحقيق التّعاون والاتّصال والتّواصل والتّنسيق وكسب ولاء وانتماء مرؤوسيه لمؤسّسته، فعندما تنشأ علاقات اجتماعيّة للمدير داخل مدرسته قد تمتّد هذه العلاقات لخارج العمل من خلال مشاركته لمرؤوسيه في مناسباتهم من أفراح وأحزان، ومن منطلق أنّ الدّنيا أخذ وعطاء، فتبنى جسور المحبّة والمودّة والألفة والثّقة بين المدير ومرؤوسيه.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى مقدرة المدير على تكوين فرق العمل وتوزيع المهمّات بينهم إيمانًا منه بمبدأ تقسيم العمل كلّ حسب تخصّصه وبذلك يضمن مشاركة المرؤوسين في المسؤوليّة وهذا نوع من الاحترام لمقدرات المرؤوسين وكفاياتهم. وقد تكون النّتيجة قد جاءت بسبب امتلاكه الكفاية في تكوين العلاقات بين الأفراد باتّباعه لسياسة الباب المفتوح من خلال الاستماع لآرائهم، بذلك يتعرّف أمزجتهم ودوافعهم وأفكارهم ومقدراتهم ويعزّز مفهوم التّعبير الحرّ عن الرّأي بما يحقّق النّفع للجميع مزيلًا بذلك كلّ مظاهر العنف والغبن، وقد تفسّر هذه النّتيجة بسبب اتّباعه لمبدأ الاختلاف مع الآخرين لا يفسد للودّ قضية، فالاختلاف أساس الحياة فالنّاس مختلفين بالمشاعر والطّباع والأمزجة والآراء، ويعدّ هذا خلافًا إثرائيًّا طالما يتمّ من خلال الاختلاف في الآراء ولايتمّ المساس

بالأشخاص بسبب اتّباعه لقاعدة احترام الآخر وقبوله والتّعايش معه فيحفظ لمرؤوسيه تجنّب الصّراع قدر المستطاع عبر قنوات الاتّصال الفعّالة.

وقد تعزى هذه النّتيجة بسبب قبوله التّغيير وأنّه سنّة من سنن الكون الثّابتة وكما أشارت الحكمة اليونانيّة لا يضع المرء قدمه في الماء الجاري مرّتين فعندما يقبل التّغيير هذا يعني التّجديد ومواكبة التّطوّرات الحادثة في مجال التّخصص ومجاراة ركب النّهضة، ممّا يفسح المجال للتّفاوض والمشاركة والمناقشة وإبداء الرّأي وإبراز الطّاقات والمواهب الخلّاقة المكنونة.

وقد تنسب هذه النّتيجة لمقدرة المدير على استخدام فنون الإقناع لإحداث التّغيير إذ أنّ التّغيير الذي يحصل بالقوّة ودون الإقناع يكون شكليًّا ومؤقّتًا، فبزوال قوّة التّأثير يعود الأتباع للقيام بقناعاتهم، ولكي يضمن إحداث التّغيير بشكل جوهريّ وملموس لابدّ أن يقنع الأتباع به ويمّهد له يدرّب على قبوله لضمان عدم مقاومته أو الوقوف أمام تطبيقه. وقد تبّرر هذه النّتيجة إلى رغبة المدير كسب رضا العاملين لديه فهو مصدر إلهام لهم فكما وأنّ هناك تكنولوجيا للآلات والتّقنيّات، أيضًا هناك تكنولوجيا الإنسان أي فنّ العلاقات الإنسانيّة وحسن التّعامل مع العنصر البشريّ وكسب ودّه وولائه وانتمائه لمؤسّسته، ممّا يضمن تطوير المؤسّسة والأمان الوظيفيّ للمرؤوسين وانخفاض نسبة الدّوران الوظيفيّ؛ لأنّ كثيرًا من المرؤوسين قد يغادرون وظائفهم لانقطاع سبل التّفاهم بينهم وبين مديرهم، لوجود مديرهم في برج عاجيّ منقطعًا عن العلاقات الإنسانية فيما بينه وبينهم.

وربّما جاءت النّتيجة بسبب أسلوب حديث المدير المثير لدافعيّة العاملين إذ يستطيع أن يلامس اهتمامات كلّ واحد منهم ومخاطبته بحسب إدراكه وفكره وميوله واتّجاهاته، فعندما يتمكّن المدير من معرفة هذه الجوانب لكلّ مرووس فمن الطّبيعيّ أن يشحذ همّته ويثير دافعيّته انطلاقًا

من مخاطبة النّاس على قدر عقولهم وعواطفهم فما يصلح لإثارة دافعيّة إنسان ما قد لا يتناسب وإثارة الدّافعيّة عند إنسان آخر.

وقد تعزى هذه النّتيجة لكون المدير مصدر إلهام للآخرين فلطالما احترم النّاس وتعرّف إليهم بسهولة وتمكّن من تكوين فرق عمل وأقنعهم على التّغيير وأثار دافعيّتهم وسعى لتحقيق الرّضا الوظيفيّ لديهم فمن المؤكّد أن يملك صفات قياديّة متمثّلة في إلهام الآخرين فهو صاحب رؤية واستراتيجية ساعية لخدمة الأتباع والمؤسّسة.

5- بعد "**إدارة العواطف**":

أظهرت النّتائج في الجدول (11) أنّ بعد " إدارة العواطف" كان متوسّطًا، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.63) بانحراف معياري (0.75)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى مقدرة المدير على تكوين فكرة صحيحة عن شخص فيضع كلّ إنسان في مكانته الصّحيحة وهذا يساعده على استخدام الأسلوب المناسب في التّعامل معه من ناحية التّأثير العاطفيّ عليه، فهناك من يحتاج إلى اللّين للتّأثير فيه وهناك من يحتاج إلى قوّة للتّأثير فيه وفقًا لطبيعة الإنسان، ولله المثل الأعلى في كيفيّة تعامله مع عباده بناءً على اتّباع قاعدة التّرغيب والتّرهيب بحسب الشّخص وبحسب مقتضيات الموقف. وقد تعزى هذه النّتيجة بسبب محافظة المدير على مزاجه الإيجابيّ في أجواء العمل، فالسّعادة والتّفاؤل هما من الأمزجة الإيجابيّة التي تبثّ روح الفرح والإنجاز والتّفاهم في العمل وكذلك يوفّر المزاج الإيجابيّ أداء المهمّات الابتكاريّة ويوفّر المرونة في التّفكير خلاف المزاج السّلبيّ الذي يعالج المشكلات ببطء، فجودة المزاج تنعكس على جودة الأداء.

وقد تعزى النّتيجة إلى تفعيل المدير لاحتياجاته بكامل إرادته، إلّا أنّه ما زالت هناك بعض الضّغوط التي قد تؤثّر فيهم فهناك محدّدات لها من أوضاع اقتصاديّة وأسريّة قد تكون غير مريحة

وهناك أسباب تتعلّق بمحدّدات ثقافيّة كالعولمة والغزو الفكريّ ومشكلات النّشئ التي تشكّل صعوبة في مواجهة التّغيّرات الثّقافيّة كما ولطبيعة التّنشئة المجتمعيّة التي تجعل أحيانًا الاختلاف سببًا للخلاف وهذا ضمن منظور العصبيّة القبليّة أو التّعصّب لفكر معيّن.

وقد تعزى هذه النّتيجة لتحكّم المدير بمشاعره عند مواجهة المواقف الصّعبة إلّا أنّه قد يفقد السّيطرة على مشاعره بسبب الضّغوط التي يتعرّض لها وذلك بسبب النّظام المركزيّ الذي تدار به المؤسّسات التّربويّة، كما قد تفسّر هذه النّتيجة بسبب مقدرة المدير على تغيير مزاجه السّلبي للإيجابيّ، فمشكلات المدير وهمومه كثيرة ووسائل حلّ هذه المشكلات محدودة وقد تكون غير فاعلة وبسبب تعدّد الضّغوط التي يتعرض لها المدير بدءًا من الأسرة وانتهاءً بالمجتمع المحيط به، فيواجه بعض العراقيل أمام تغييره من سلبيّ إلى إيجابيّ، وقد تعزى النّتيجة بسبب تحكّم مشاعره في اتّخاذ القرار إلّا أنّ القرارات في المدارس ما زالت خاضعة للتّشريعات الإداريّة ولنظام الثّواب والعقاب دون مراعاة الحاجات الإنسانيّة بشكل كبير إذ أنّه مازالت المؤسّسات تؤمن بعدم منطقيّة العاطفة في اتّخاذ القرارات الفاعلة للمؤسّسة ويعود ذلك إلى بيروقراطيّة النّظام الذي لا زال يطبّق داخل المؤسّسات التّعليميّة. وقد جاءت النّتيجة بسبب تجاوز المشاعر السّلبيّة التي خلّفتها تصرّفات الآخرين، فلم يكن ذلك بمستوى مرتفع بسبب شخصنة الأمور والأحداث.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الثّاني والذي نصّه:

ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين؟

أظهرت النّتائج في الجدول (12) أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرارالأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين كان مرتفعًا إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.72) بانحراف معياريّ (0.64)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى الاهتمام بتطوير مفهوم الجودة الشّاملة في العمليّات الإداريّة والتّربويّة وكذلك السّعي لتحقيق القبول لمثل هذه القرارات، أو إلى توافر بعض السّمات لدى المديرين التي مكّنتهم من صنع القرار الأخلاقيّ من حيث المستوى التّعليميّ المتميّز فهناك اتّجاهات لدى وزارة التّربية والتّعليم لتأكيد مفهوم التّكنوقراط أي وضع الرّجل المناسب في المكان المناسب كلّ حسب تخصّصه فضلًا عن الاهتمام بالجوانب الثّقافيّة لديه ومدى عمله وفق سياسات وفلسفة التّربية والتّعليم في الأردن التي تركّز على غرس العقيدة الإسلاميّة والقيم الإسلاميّة في نفوس المنتسبين لهذا القطاع، إذ تعدّ القيم محدّدًا ذا أهميّة في تشكيل اتّجاهات المدير نحو ما يواجهه من مشكلات كما لابدّ من عدم إغفال دور الخبرة وسنوات العمل في تحقيق هذه النّتيجة فما اتّبع في الأمس من حلول قد يصلح لليوم على الرّغم من عدم خلوّ هذه الطّريقة من العيوب المتمثّلة بوجود اختلافات ما بين كلّ حالة من الحالات إمّا ظاهريًّا أو بشكل مخفيّ، وكذلك اختلاف إدراك صنّاع القرار والظروف المحيطة بهم.

وكذلك يمكن أن تُفسّر هذه النّتيجة لاطّلاع المديرين على تجارب ناجحة لأقرانهم ومحاكاتها بسبب سعة الاطلاع المتاحة عبر قنوات ووسائل التّواصل والاتّصال التي جعل من العالم قرية صغيرة. كما وقد تعزى هذه النّتيجة إلى ارتفاع درجة ممارسة المديرين للذّكاء العاطفيّ فهو

المسؤول عن تنمية أتباعه وتنمية الطّلبة لديه فضلًا عن سعيه الدّؤوب لتحقيق مبدأ العلاقات الإنسانيّة انطلاقًا من أهميّة دور رأس المال البشريّ في إدارة المؤسّسة كما لابدّ من عدم إغفال أهميّة الدّورات التّأهيليّة في أثناء الخدمة لهم على جميع الأصعدة إداريًّا وفنيًّا ومعرفيًّا وقياديًّا، لتحقيق إدارة تسعى لإيجاد بيئة آمنة نفسيًّا. وربّما تعود هذه النّتيجة لرسوخ مفهوم المشاركة في عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ والاستفادة من كلّ الطّاقات المتواجدة في المؤسّسة وعدم إغفال أي رأي يطرح في المؤسّسة، أو إلى إمكانيّة توفير قاعدة معلوماتيّة جيّدة تساعد في عمليّة صنع القرار إذ يتمّ اختيار البديل الأمثل الذي يحقّق المنفعة بناءً عليها.

لم تتفق هذه الدّراسة مع ما توصلّت إليه الدّراسات السّابقة مثل: دراسة فيتش (Fitch, 2009)، ودراسة الشّريفي، وآخرون (2012)، ودراسة أبو هندي (2012)، ودراسة الدّرويش (2012).

وجاءت فقرات هذه الاستبانة في المستويين المرتفع والمتوسّط، وارتأت الباحثة مناقشة أعلى فقرتين وأقل فقرتين.

جاءت الفقرة (24) التي تنص على "يلتزم بأخلاقيّات المهنة عند اتّخاذه القرارات"، بالرّتبة الأولى وبدرجة مرتفعة إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.07) بانحراف معياريّ (0.94)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى تعزيز القيم التّنظيميّة التي لها الدور الأساسيّ من حيث التّأثير على السّلوك التّنظيميّ لتحقيق فائدة ومصالح العاملين والزّبائن والمحافظة على استمراريّة المؤسّسة وتحقيق نمائها وتطوّرها وسير المؤسّسة في ركب المنافسة العالميّة، فالالتزم بأخلاقيّات المهنة له دور في التّأثير في سلوك العاملين وتوحيده وإن اختلفت قيمهم وأخلاقهم لإبراز ما هو مرغوب على مستوى المؤسّسة وعلى مستوى المجتمع المحيط بها، فعند التزام الأفراد بأخلاقيّات المهنة يحظى صنع القرار بدرجة مرتفعة، فيدلّ هذا على رسوخ هذه القيم وأهميّتها في تحقيق الرّبح كقيمة اقتصاديّة وتحقيق التّنافس

كقيمة اجتماعيّة وتحقيق التّآلف والوحدة بين أعضاء فريق العمل. فالأخلاقيّات المهنيّة في التّربية تؤكّد على العمل ضمن منظومة السّياسات التّربويّة المعمول بها في الدّولة.

جاءت الفقرة (6) التي تنصّ على "يعزّز الالتزام بالتّشريعات الإداريّة"، بالرّتبة الثّانية وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.80)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أهميّة وجود مثل هذه التّشريعات كنوع من الرّقابة الخارجيّة التي تلزم الأفراد بالالتزام بشكل أكثر فاعليّة، فالتّشريعات الإداريّة توصل الفرد للسّلوك الإداريّ المسؤول فهي ضوابط خارجيّة ذات حدّين إمّا تكافئ من يلتزم بها أو تعاقب لمن يسيء تطبيقها أو الإهمال في أداء العمل أو التّهاون فيه، فهذه التّشريعات توقف المزاجيّة في الأداء وبذلك تضمن وحدة الأمر وعدم تعدّد القرارات المتشعبّة التي قد تسبّب تضاربًا في المصالح وفي تحديد الأولوّيات.

جاءت الفقرة (9) التي تنصّ على "يعتمد مبدأ " الغاية تبرّر الوسيلة" في عمليّة صنع القرار" بالرّتبة ما قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة بمتوسّط حسابيّ (3.13) وانحراف معياريّ (1.21)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى عدم تغلغل هذا المبدأ في المجتمع الذي ما زال يؤمن المديرون فيه بأهميّة العمل من منطلق أخلاقيّ وإنسانيّ ووطنيّ ومهنيّ ودينيّ، فلم يتجرّد المديرون من أخلاقهم وضوابطهم التي تجعلهم يقومون بفعل شيء لا أخلاقيّ بغضّ النّظرعن مدى تسهيله لبلوغ الغاية أو الهدف خاصّة في قطاع التّربية والتّعليم الذي يفترض أن ينشّئ أجيالًا مغروسة فيها القيم الحميدة والمقبولة دينيًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا، إلّا في حالات اضطراريّة التي قد تسوّغ لبعض المديرين فعل ذلك لسيطرة الفكر الماديّ البراجماتيّ الذي يقيس أنّ نجاح العمل هو المعيار الوحيد للحقيقة وإن كلّفه الأمر التّخلّي عن مبادئه وأخلاقه، إلّا أنّ ما يؤمن به الأغلب بأنّ الغاية النّبيلة لا تبرّر أن تكون الوسيلة غير سليمة، فسموّ الغاية يتبعها سموّ الوسيلة، وعلى الرّغم من سيادة الأفكار الرّأسمالية ذات الطّابع الشّرس إلّا أنّه ما زال هناك من القيم الخُلُقيّة والدّينيّة تسيطر على

فكر الإنسان وتسعى لحمايته من الغربة الثّقافيّة التي سادت المجتمعات العربيّة فكما جاء في أخلاقيّات الإسلام قول الرّسول عليه الصّلاة والسّلام :"إنّ الله طيّب لا يقبل إلّا طيّبًا".

أمّا الفقرة (28) التي تنصّ على " تؤثّر قوىً من خارج المدرسة في قراراته" فقد جاءت بالرّتبة الأخيرة وبدرجة متوسّطة بمتوسّط حسابيّ (3.09) وبانحراف معياري (1.34)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى دقّة التزام المديرين بالمدوّنة الأخلاقيّة والتّشريعات الإداريّة التي حالت دون تدخّل جهات خارجيّة في قرارته سواءً أكانت صلة قرابة أم ضغوط اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو شخصيّة كون أنّ هذه القوى قد تؤثّر سلبًا في جودة القرارات ممّا يؤثّر في سمعته وكفاءته الإداريّة، فكلّما كان القرار موجّهًا من قوىً خارجيّة كلّما كان مدى تأثيره قليل وقناعة المنفّذين له تكون من باب مجاراة الأمر الواقع ليس إلّا، دون إيمان به، وإنّما بقوّة الإجبار والإكراه وسياسة الأمر الواقع.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الثّالث والذي نصّه:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانوية الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان ومستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر معلّميهم؟

أشارت النّتائج في الجدول (13) إلى وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين الدّرجة الكلّية لاستبانة عمليّة صنع القرارالأخلاقيّ والدّرجة الكلّية لاستبانة الذّكاء العاطفيّ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.82**)، كما وجدت علاقات ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مع جميع أبعاد استبانة الذّكاء العاطفيّ ومستوى ممارسة صنع القرار الأخلاقيّ، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.70) و(0.78)، ويعزى ذلك إلى أنّ الذّكاء العاطفيّ يتكوّن من خمسة أبعاد بدءًا بوعي الإنسان لمشاعره التي بدورها

تجعل الفرد يميّز بين نقاط قوّته وضعفه ويعمل جاهدًا لإبراز نقاط القوّة وتطويرها وتحديد مكامن الضّعف لديه لتحييدها وإجراء التّطوير والتّحسين عليها إذ أنّ الفرد يستطيع تحديد ما الذي يريده وما الذي يسعى لتحقيقه في ضوء مقدراته وإمكاناته لإحداث التّأثير المطلوب في بيئة العمل، فهي نقطة انطلاق الرّأي الحكيم ومن هذا المرتكز ينطلق الإنسان لذات الآخرين ومعرفة مكنوناتهم ونفسيّاتهم وأمزجتهم ودوافعهم وإن لم يبوحوا بذلك صراحة فيشعر بمشاعرهم في مواقفهم المختلفة وهذا ما يقرّب المدير من مرؤوسيه فيحسن الاتّصال معهم والتّحاور والمناقشة، وكلمّا كان متفهّمًا لمشاعرهم كلّما كان قريبًا على قلوبهم ويسعى لتحقيق احتياجاتهم يستثيرعزائمهم ويعزّز طموحاتهم ويبني جسور الثّقة فيما بينهم، فيصبح مؤثّرًا عليهم مطوّعًا لسلوكهم ملهمًا لهم وينتقل هذا الأمر شيئًا فشيئًا من الجانب النّفسي إلى التّطبيقي من إدارة انفعالاتهم لتنفيذ رغباته من خلال تفهّم احتياجاتهم وتحقيق مصالحهم إلى أن يوجّه العلاقات الإنسانيّة بصناعة قرار أخلاقيّ يحظى بثقة وقبول بيئة العمل وبيئة المحيط الذي توجد فيه المؤسّسة، فالمعضلة الأخلاقيّة تبتدئ بالتّعبير الشّعوري عنها حيث تصدر بشكل تلقائيّ وتعدّ حُكمًا قيميًّا شائعًا بين النّاس فلا تقوم على الدّليل وليست بحاجة لإقناع ثم تتدرّج من إثارة الأسئلة الجادّة حول المعضلة الأخلاقيّة من خلال محاكاتها مع ما هو متعارف عليه من حيث الحسن والقبيح وفقًا لمبادئ المجتمع أو الدّين، هذا فيما يتعلّق بالأمور البسيطة أمّا عندما يتطوّر الأمر لمعضلات معقّدة فيلجأ المدير للتّحليل الأخلاقيّ يتمّ تفحّص القواعد الأخلاقيّة ومدى فاعليّتها في هذا النّوع من القرارات، إذ أنّ القرارات الأخلاقيّة بشكل عام تسعى لتحسين نوعيّة الحياة والعيش بسلام بين أفراد المجتمع وهذا الهدف يشترك أيضًا في توجيه العلاقات الإنسانيّة في الذّكاء العاطفيّ من خلال التّفاعل البنّاء القائم على تفهّم الآخر وقبوله كما وأنّ الذّكاء العاطفيّ يفجّر الطّاقات الإبداعيّة عند المرؤوسين فهذا الإبداع يفعّل عند إيجاد الحلول الابتكاريّة وعند حلّ المعضلات الأخلاقيّة فصنع القرار يتطلّب أيضًا إدارة

الانفعال وضبطه وهذا أيضًا من شأن الذّكاء العاطفيّ للتّوصّل لقرارعقلاني غير متسرّع مقبول أخلاقيًّا ما لم يفهم المدير ذاته ليكون قادرًا على فهم الآخرين وبالتّالي صنع القرارات التي تحقّق النّفع والخير والعدالة للفرد وللمجتمع دون تخطّي التّعاليم الدّينيّة والمجتمعيّة مع احترام حريّة الاختيار لديه فلا تفكير بلا عاطفة ولا عاطفة بلا تفكير.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الرّابع والذي نصّه:

السّؤال الرّابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تعزى لمتغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلميّ؟

تمت مناقشة هذا السّؤال حسب متغيّراته وكما يأتي:

أ-متغيّر الجنس:

أظهرت النّتائج في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) في مستوى ممارسة الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر الجنس في الدّرجة الكليّة إذ بلغت القيمة التّائيّة (4.367) وبمستوى($\alpha \leq 0.005$) ولصالح الذّكور، وكانت القيم دالّة إحصائيًّا في مستوى ممارسة المديرين للذّكاء العاطفيّ في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان ولصالح الذّكور للأبعاد كافّة، وقد يعزى الفرق لصالح الذّكور بسبب تعدّد المهمّات التي توكل إليهم من حيث المسؤوليّة الملقاة على عاتقهم بتأمين لقمة العيش لأسرهم، وكذلك فيما يتعلّق بإدارة الأمور الدّاخليّة الأسريّة حيث أنّه يسعى لتحقيق التّوازن ما بين دور المعلّم في البيت ودوره

في العمل كي يتجنّب الإخفاق في مسؤوليّاته فيسعى الذّكور إلى تحقيق التّطوّر والنّمو الوظيفيّ وتحقيق النّضج المهنيّ لديهم كي يحافظوا على بقاء أسرهم.

وربّما تعزى هذه النّتيجة إلى ثقافة المجتمع التي تجعل من الأنثى العاملة لا تسعى إلى الاهتمام بتطوير ذاتها وظيفيًّا بقدر ما تصبّ جلّ اهتمامها على أسرتها وبيتها وإن كانت عاملة فربّما تجد الأكثر من الإناث يحافظن على مستوياتهنّ ومراكزهنّ الوظيفيّة أكبر قدر ممكن بسبب الاعتياد على ممارسة هذه المهمّات بينما يسعى الذّكور إلى المغامرة والمجازفة في أعمالهم كنوع من التّحدي.

ب-متغيّر الخبرة:

أظهرت نتائج الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدّرجة الكلّية لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّرالخبرة للمعلّم، إذ بلغت القيمة الفائيّة (3.854) وبمستوى ($\alpha \leq 0.022$)، ولتعرّف عائديّة الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة التي أشارت نتائجه في الجدول (17) إلى أنّ الفرق يعزى إلى المعلّمين ذوي فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات) و (عشر سنوات فأكثر)، وتعزى هذه النّتيجة إلى التّأكيد على مبدأ أنّ الذّكاء العاطفيّ قابل للنّمو والتّطوّر ومع تقدّم العمر ومع زيادة التّدريب والتّأهيل لهذه المقدرات، فالعلاقة طرديّة فبتقدّم العمر تزداد هذه المقدرات، فالذّكاء العاطفيّ يحتاج لفترة زمنيّة أكثر في التّدريب والتّطوير وهذا يعزّز النّتيجة بأنّ ذوي الخبرة الأكثر امتلكوا مهارات ومقدرات الذّكاء العاطفيّ بشكل أعلى.

ج- متغيّر المؤهّل العلميّ:

أظهرت النّتائج في الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ للمعلّم، إذ بلغت قيمة "ف" للدّرجة الكليّة (6.119) وبمستوى ($\alpha \leq 0.001$)، ولتعرّف عائديّة الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة التي أشارت نتائجه في الجدول (20) إلى أنّ الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة في مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، في الدّرجة الكلّية، تُعزى للأفراد الذين يحملون مؤهّل علميّ (بكالوريوس)، وكذلك كانت الفروق لصالح حملة المؤهّل العلميّ (بكالوريوس) للأبعاد مقارنة مع (دبلوم عالي) و(ماجستير فأعلى)، وتعزى هذه النّتيجة لكثرة أعداد العاملين من خريجي البكالوريوس في المؤسّسات التّعليميّة فيسعى المدير إلى تثبيت دعائم تأثير الذّكاء العاطفيّ على هذه الفئة لأنّها تمثّل الأغلبيّة التي يستفيد من ثقلها ووزنها الوجوديّ في صناعة القرار وإحداث التّغييرات اللّازمة، فضلًا عن كون هؤلاء المعلّمين يرغبون في تثبيت مكانتهم ومقدرتهم على أداء العمل الموكل إليهم وتحقيق مستوى طموحاتهم بنيل مواقع إداريّة تمكّنهم من تحقيق أعمالهم.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الخامس، الذي نصّه:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تعزى لمتغيّرات: الجنس والخبرة والمؤهّل العلميّ؟

تمت مناقشة هذا السّؤال حسب متغيّراته وكما يأتي:

أ-متغيّر الجنس:

أظهرت النّتائج في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدّرجة الكلّية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرارالأخلاقيّ، إذ بلغت القيمة التّائيّة (5.137) عند مستوى ($\alpha \leq 0.000$) ولصالح الذّكور، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مستوى ممارسة الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان الذي كان لصالح الذّكور انعكس على مستوى صنع القرار الأخلاقيّ أيضًا، فالذّكور لديهم مقدرة على وعي مشاعرهم ومشاعر المرووسين لديهم والتّعاطف معهم وإثارة الدّافعية لديهم وتوجيه العلاقات الإنسانيّة فبالتّالي سيكونوا ناجحين في توجيه هذه المشاعر لصنع قرار أخلاقيّ مقبول مؤسّسيًّا ومجتمعيًّا، فمن يملك مقدرة الذّكاء العاطفيّ يتمتّع بشعبيّة عالية وله رؤية مستقبليّة إيجابيّة ممّا يؤدّي إلى تحقيق الخير للمؤسّسة وأفرادها.

ب–متغيّر الخبرة:

أشارت النّتائج في الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) يبيّن المتوسّطات الحسابيّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة للمعلّم في الدّرجة الكليّة إذ بلغت قيمة "ف" (3.471) عند مستوى ($\alpha \leq 0.032$)، ولتعرّف عائديّة الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة التي أشارت نتائجه في الجدول (24) أنّ الفروق في الدّرجة الكليّة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان تعزى للمعلّمين ذوي فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) مقارنة بفئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات)، و(أقّل من خمس سنوات)، وتعزى هذه النّتيجة لارتباط عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بعلاقة ارتباطيّة مع الذّكاء العاطفيّ لكون أنّ الذّكاء العاطفيّ يتطوّر وينمو مع العمر ويرافقه في ذلك تطوّر في عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ، وبشكل عام تعوّل هذه العمليّة على عنصريّ الذّكاء والتّصميم، فامتلاك مدير المدرسة للذّكاء العاطفيّ يمكّنه من صنع قرار فعّال بدءًا بالشّعور بالمشكلة ومن ثمّ وجود حافز يؤثّر في المدير كصانع للقرار ومن ثمّ شعوره بأهميّة المشكلة المطروحة وتعزيز مبدأ المشاركة كمبدأ أخلاقيّ وانتهاءً باختيار البديل المناسب لحلّ المشكلة يتمّ من خلاله مراعاة الشّروط العلميّة والعمليّة والعقائديّة والقيميّة الذي يحقّق المنفعة لجميع أطرافه، أمّا بالنّسبة للتّصميم يعني التّدقيق بشكل شامل لأسباب المشكلة ومسبّباتها فهي عمليّة تجمع بين العلم والفنّ فيقصد بالعلم أي أنّها عمليّة لها أصولها وأسسها النّظريّة التي يستند إليها صانع القرار، وفنّ أي أنّها تحتاج لخبرات متطوّرة من قبل المدير أيّ الفنّ والمهارة التي تتطوّر مع سنوات الخبرة في استخدام النّظريّات وتطبيقها لتجدي نفعًا وفائدة على أرض الواقع وتعطي نتائج تؤتي أكلها

ج- متغيّر المؤهّل العلميّ:

أظهرت النّتائج في الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ تبعًا لمتغيّرالمؤهّل العلميّ للمعلّم، في الدّرجة الكليّة فقد بلغت القيمة الفائيّة للدّرجة الكليّة (6.013) عند مستوى $(\alpha \leq 0.003)$ ولتعرّف عائديّة الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة التي أشارت نتائجه في الجدول (27) إلى أنّ الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة في مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ في الدّرجة الكليّة، تعزى للمعلّمين ممّن لديهم مؤهّل علميّ (بكالوريوس) مقارنة مع ذوي المؤهّل العلميّ (دبلوم عالي)، و (ماجستير فما فوق)، وتعزى هذه النّتيجة لكونهم الفئة الغالبة من حيث العدد، وتعدّ قوّة ضاغطة للتّأثيرعليهم لصناعة القرار فلهم ثقلهم ووزنهم في أرض الميدان من حيث العمل والتّغيير والتّطوير، فضلًا عن رغبتهم بتمكين موقعهم الوظيفيّ والارتقاء به للوصول لمناصب إداريّة يثبتون من خلالها ذواتهم.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها يوصى بما يأتي:

-أظهرت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل أنّ مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان كان مرتفعًا، وعليه يوصى بتعميم نتائج هذه الدّراسة على المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان.

-الإبقاء على هذا المستوى المرتفع للذّكاء العاطفيّ لدى المديرين بتقديم التّعزيزات الماديّة والمعنويّة لهم.

-أظهرت نتائج السّؤال الثّاني أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ كان مرتفعًا، لذلك يوصى بالمحافظة على هذا المستوى وتطويره لضمان جودة القرار وفعاليّته وإرضاء كافّة الأطراف المشاركة في صنعه.

-إجراء دراسة مماثلة للدّراسة الحاليّة على مراحل دراسيّة أخرى في القطاعين العامّ والخاصّ.

-إجراء دراسة مقارنة عن صنع القرار الأخلاقيّ لدى المديرين في المدارس الحكوميّة والخاصّة.

-إجراء برامج تدريبيّة تعنى بتنمية مهارات الذّكاء العاطفيّ لدى المديرين الجدد، تكون مُجَدولة ضمن برامج التّأهيل في أثناء الخدمة.

أوّلًا: المراجع العربيّة

القرآن الكريم

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). **المخّ الإنسانيّ والذّكاء الوجدانيّ (رؤية جديدة في إطار الذّكاءات المتعددة)**. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر.

أبو رّياش، حسين، والصّافي، عبد الحكيم، وعمرو، أميمة، وشريف، سليم (2006). **الدّافعية والذّكاء العاطفيّ**. ط1، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزّعون.

أبو نوّاس، تسنيم أحمد (2015). **علاقة الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة الخاصّة في محافظة العاصمة عمّان بإدارة التّغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلّمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردنّ.

أبو هندي، نسرين (2012). **درجة توافر سمات الشّخصيّة لدى مديري المدارس الأساسيّة التّابعة لوكالة الغوث الدّولية في الأردنّ وعلاقتها بدرجة ممارستهم لصنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان ، الأردنّ.

أزوباردي، جل (2001). **اختبر ذكاءك العقليّ والعاطفيّ**. ط1، بيروت: مكتبة النّهضة.

الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى (2010). **الذّكاء العاطفيّ وعلاقته بمهارات مواجهة الضّغوط لدى طلبة كليّات التّربية بجامعات غزّة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

الأغبري، عبد الصّمد (2000). **الإدارة المدرسيّة: البعد التّخطيطيّ، والتّنظيميّ المعاصر**. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

آيزنك، هانز، وكامن، ليون (1983). **الذّكاء طبيعته وتشكّله وعواقبه الاجتماعيّة- مناظرة علميّة بين هانز آيزنك وليون كامن-**. ترجمة عمر حسن الشّيخ. ط1، (د.م): المطبعة الوطنيّة.

البرازي، مجد محمد الباكير (2001). **أخلاقيّات مهنة التّربية والتّعليم في الكتاب والسّنة.** ط1، عمّان: مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع.

بطّاح، أحمد (2006). **قضايا معاصرة في الإدارة التّربويّة.** عمّان: دار الشّروق.

بكر، عبد الجواد (2000). **السّياسات التّعليميّة وصنع القرار.** الإسكندريّة: دار الوفاء.

البوريني، ربحيّة دخيل (2006). **الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الأساسيّة الخاصّة في عمّان وعلاقته بأدائهم الإداريّ من وجهة نظر معلّميهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردنّ.

جاردنر، هوارد (2014). **تغيير العقل: الفنّ والعلم في تغيير عقولنا وعقول الآخرين.** ترجمة: معصومة أحمد إبراهيم. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

جروان، فتحي عبد الرّحمن (2012). **الذّكاء العاطفيّ والتّعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ.** ط1، عمّان: دار الفكر.

جلدة، سليم بطرس (2008). **أساليب اتّخاذ القرارات الإداريّة الفعّالة.** ط1، عمّان: دار الرّاية للنّشر والتّوزيع.

جولمان، دانييل (2000). **الذّكاء العاطفيّ.** ترجمة ليلى الجبالي ومراجعة محمّد يونس. الكويت: المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب.

حامد، سليمان (2009). **الإدارة التّربويّة المعاصرة.** ط1، عمّان: دار أسامة للنّشر والتّوزيع.

الحريري، رافدة عمر (2008). **مهارات القيادة التّربويّة في اتّخاذ القرارات الإداريّة.** عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع ناشرون وموزّعون.

حريم، حسين (2006). **مبادئ الإدارة الحديثة (النّظريّات-العمليّات الإداريّة- وظائف المنظّمة)**. ط1، عمّان: دار حامد للنّشر والتّوزيع.

حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم (2006). **الذّكاء الوجدانيّ للقيادة التّربويّة**. ط1، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزّعون.

حسين، سلامة عبد العظيم (2007). **المشاركة المجتمعية وصنع القرار التّربويّ**. الإسكندريّة: دار الجامعة الجديدة للنّشر والتّوزيع.

حمادات، محمّد حسن (2006). **القيادة التّربويّة في القرن الجديد**. ط1، عمّان: دار الحامد للنّشر والتّوزيع.

الخضر، عثمان حمود (2008). **الذّكاء الوجدانيّ إعادة صياغة مفهوم الذّكاء**. ط2، الكويت: شركة الإبداع الفكريّ للنّشر والتّوزيع.

الخفّاف، إيمان عبّاس (2013). **الذّكاء الانفعاليّ: تعلّم كيف تفكّر انفعاليًّا**. ط1، عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

خوالدة، محمود عبدالله (2004). **الذّكاء العاطفيّ الذّكاء الانفعاليّ**. ط1، عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

الدّرابكة، محمّد مفضي، وهيلات، مصطفى قسيم (2016). "العلاقة بين الذّكاءات المتعدّدة والسّعادة لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة"، **مؤتة للبحوث والدّراسات**، 31 (4)، 31 – 66 .

درادكة، أمجد محمود (2009). **الإدارة والتّخطيط التّربويّ رؤى جديدة**. ط1، إربد: عالم الكتب الحديث.

الدّرويش، دلال عبد المحسن (2012). **مستوى صنع القرار الأخلاقيّ لدى مديري المدارس المتوسّطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى الولاء التّنظيميّ للمعلّمين من وجهة نظرهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردنّ.

دوّاني، كمال (2014). **الإشراف التّربويّ مفاهيم وآفاق.** ط1، عمّان: دار الرّاية للنّشر والتّوزيع.

رشيد، مازن بن فارس (2003). "الذّكاء العاطفيّ والقيادة التّحويليّة"، **مجلّة البحوث التّجاريّة (كليّة التّجارة- جامعة الزقازيق)**، 25 (1،2)، 467 – 500 .

الرّفوع، محمّد أحمد (2011). "الذّكاء العاطفيّ وعلاقته بالتّكيّف مع الحياة الجامعيّة"، **مجلّة العلوم التّربويّة النّفسيّة**، 12 (2)، 83 – 115 .

روبنز، بام، وسكوت، جين (2000). **الذّكاء الوجدانيّ.** ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدّين كفافي. القاهرة: دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

الزّغول، عماد عبد الرّحيم (2012). **مبادئ علم النّفس التّربويّ.** ط4، عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمّد (2011). **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.** عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

السّمدوني، السّيد إبراهيم (2007). **الذّكاء الوجدانيّ: أسسه- تطبيقاته- تنميته.** ط1، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزّعون.

الشّرقاوي، مريم محمّد (2006). **الإدارة المدرسيّة.** القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة.

الشّريفي، عبّاس عبد مهدي، والصّرايرة، خالد أحمد، والنّاظر، ملك صلاح (2012). "درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديميّة لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الشّرق الأوسط في عمّان"، **العلوم التّربويّة-جامعة القاهرة-**، 20 (2)، 117 – 147.

شعبان، أكرم علي (2010). **العلاقة بين السّعادة والذّكاء الانفعاليّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في منطقة عكّا.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردنّ.

الصّيرفي، محمّد (2006). **القرار الإداريّ ونظم دعمه.** الإسكندريّة: دار الفكر الجامعيّ.

الطّائي، يوسف حجيم، والعطوي، عامر علي حسين (2010). **الذّكاء الشّعوري في المنظّمات مدخل متكامل.** ط1، عمّان: الورّاق للنّشر والتّوزيع.

الظّفيري، ياسمين هبّاد (2010). **مستوى الذّكاءات المتعدّدة لمديري المدارس الثّانويّة ومعلّميها في دولة الكويت وعلاقته بالمُناخ التّنظيميّ في مدارسهم من وجهة نظر المديرين والمعلّمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردنّ.

عامر، طارق عبد الرّؤوف (2008). **الذّكاءات المتعدّدة.** ط1، القاهرة: دار السّحاب للنّشر والتّوزيع.

عايش، أحمد جميل (2013). **إدارة المدرسة: نظريّاتها وتطبيقاتها التّربويّة.** ط2، عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

عبدالله، رابح سرير (2012). **القرار الإداريّ.** ط1، عمّان: دار ومكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع.

العبيديّ، محمّد جاسم (2011). **علم نفس الشّخصيّة.** ط1، عمّان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

العجميّ، محمّد حسنين (2010). **الإدارة والتّخطيط التّربويّ النّظريّة والتّطبيق.** عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

عدس، محمّد عبد الرّحيم (1997). **دورة العاطفة في حياة الإنسان.** ط1، عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

العلوان، أحمد (2011). "الذّكاء الانفعاليّ وعلاقته بالمهارات الاجتماعيّة وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيّريّ التّخصّص والنّوع الاجتماعيّ للطّالب"، **المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة،** 7 (2)، 125 – 144 .

عمرات، محمّد سالم (2014). "مستوى الذّكاء الانفعاليّ وعلاقته بفاعليّة القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردنّ"، **المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة**، 10 (2)، 177 – 190.

عوض، بديع موسى (2008). **فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على الذّكاء العاطفيّ في تنمية مهارات الاتّصال والتّحصيل اللّغوي والتّذوّق الأدبيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في الأردنّ.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردنّ.

فلاح، عبد الرّحمن عيد (2012). **مستوى الكفايات المهنيّة لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلّمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردنّ.

فهمي، محمّد سيف الدّين (1996). **التّخطيط التّعليميّ أسسه وأساليبه ومشكلاته.** ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

كوبر، تيري إل. (2001). **الإداريّ المسؤول: مدخل أخلاقيّ للدّور الإداريّ.** ترجمة: معدي بن محمّد آل مذهب. الرّياض: مكتبة الملك فهد.

لنسيوني، باتريك، وبرادبيري، ترافيس، وجريفز، جين (2010). **الكتاب السّريع للذّكاء العاطفيّ.** ط1، الرّياض: مكتبة جرير.

اللّوزي، خديجة محمّد (2012). **مستويات الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة وأثرها على الولاء التّنظيميّ للمعلّمين في محافظة العاصمة عمّان.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردنّ.

مال الله، عبد الرّحمن حسين (2013). "المشاركة الفاعلة لمديري الأقسام في المديريّات العامّة للتّربية في عمليّة صنع القرار"، **مجلّة البحوث التّربويّة والنّفسيّة**، (36)، 221 – 251.

مبيّض، مأمون (2003). **الذّكاء العاطفيّ والصّحة العاطفيّة.** بلفاست: المكتب الإسلاميّ.

المحارمة، لينا، ومحمود، أماني، والشّريفي، عبّاس عبد مهدي (2015). "مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى معلّمي التّربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة الأردنيّة في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظر المعلّمين"، **مؤتة للبحوث والدّراسات**، 30 (6)، 39 – 66.

المحاسنة، محمّد عبد الرّحيم (2005). "أثر كفاءة نظم المعلومات في فاعليّة عمليّة اتّخاذ القرارات"، **المجلّة الأردنيّة في إدارة الأعمال**، 1 (1)، 78 – 100.

منسنجر، وليم (1962). **النّمو الوجدانيّ والانفعاليّ**. ترجمة: سامي علي الجمّال إشراف ومراجعة عبد العزيز القوصيّ. القاهرة: المكتبة المتخصّصة المصريّة.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (2012). **الذّكاء الوجدانيّ تنميته في مرحلتي الطّفولة والمراهقة**. ط1، القاهرة: عالم الكتب.

ناصر، إبراهيم (2006). **التّربية الأخلاقيّة**. ط1، عمّان: دار وائل للنّشر.

نعمة الله، عاطف كامل عطا الله (2016). "تأثير الذّكاء العاطفيّ على دعم القرار الجماعي: دراسة تطبيقيّة على شركات اتّصالات المحمول"، **المجلّة العلميّة للاقتصاد والتّجارة**، (1)، 15 – 41.

وزارة التّربية والتّعليم (2017). **توزيع معلّمي المرحلة الثّانويّة في محافظة العاصمة عمّان حسب المديريّة والجنس للعام (2016/2015)**، عمّان، الأردنّ.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة

Agarwal N. & Chaudhary, N. (2013). "Role of emotional intelligence in ethical decision making a study of western U.P", **International Journal of Management & Business Studies**, 3 (1), 28 – 30.

Bin Shamsudin, A.S. (2012). "**The relationship between emotional intelligence, Islamic work ethic and leadership practices among middle level administrators in Malaysian public universities**", (On Line), available: http://etd.uum.edu.my/3506, Retrieved on 29/9/2016.

Dorudi, F., & Ahari, A.E. (2015). "Study of the relationship of professional ethics and emotional intelligence with their performance in female high schools in Tehran", **International Journal of Learning Development** , 5 (4), 53 – 68.

Fitch, W.L. (2009). "A study of relationships between ethical decision-making, leadership styles, and demographics in Pennsylvania superintendents", **DAI-A**, 70/08.

Freed, C.A. (2016). "The role of emotional intelligence in community college leadership", **DAI-A**, 77/11 (E).

Geisman, G. (2006). "**The correlation between emotional intelligence and ethical decision making**", (On Line), available: Julia.geisman@millenniumlearning.com, Retrieved on 29/9/2016

Hebert, E.B. (2010). "The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals", **DAI-A**, 72/05.

Henderson, J. (2016). "An exploratory case study on the influences on ethical decision making of senior leaders", **DAI-A**, 78/05 (E).

Hoffmann, B. (2010). **The relationship between emotional intelligence and leadership among middle managers in Namibia**. (Unpublished master thesis), The university of Namibia, Namibia. (On Line), available:
http://wwwisis.unam.na/theses/Hoffmann2010.pdf, Retrieved on 20/2/2017.

Kaucher, E. (2010). "Ethical decision making and effective leadership", **DAI-A**,71/03.

Krejci, R.V., & Morgan, D.W.(1970). "Determining sample size for research activities", **Educational and Psychological Measurement**, 30 (3), 607 – 610.

Morris, J.H. (2010). "Antecedents of ethical decision making among public high school principals", **DAI-A**, 71/10.

Pathak, R., Jaiswal, G., & Patwardhan, M. (2013). "A study of the relationship between emotional intelligence and ethical orientation", **Prestige International Journal of Management & IT- Sanchayan**, 2 (2), 108 – 116.

Rashid, G.J. (2016). "Counselor educator ego development and ethical decision – making post graduation**", DAI-A**, 78/08(E).

Russell, T.C. (2015). "Public school superintendents and the perceived impact of ethics training, professional experience and professional codes of ethics on ethical decision making: a multiple case study", **DAI-A**, 78/03 (E).

Strickler, M.R. Sr. (2009). "Educational leaders` decision- making: presence, influence, and strength of personal values, morals, and ethics", **DAI-A**, 37/10 (E).

Sulaiman, S.M.A. (2013). "Emotional intelligence, depression and psychological adjustment among university students in the sultanate of Oman", **International Journal of Psychological Studies**, 5 (3), 169 – 181.

Tonioni, R. J. (2015). "The relationship between emotional intelligence and Leadership style among community college leaders", **DAI-A**, 77/07(E).

Troy, B. (2009). "Elementary school assistant principals` decision making analyzed through four ethical frameworks of justice, critique, care, and the profession", **DAI-A**, 71/09.

Walsh - Portillo, J. (2011). "The role of emotional intelligence in college students` success", **DAI-A**, 73/07 (E).

Werner, K.L. (2013). "An examination of the relationship between emotional intelligence and servant leadership practices of elementary public school principals in Washington state", **DAI-A**, 74/11 (E).

الملحق (1)

أداتا الدّراسة بصورتيهما الأوّليّتين



الأستاذ/الدّكتور : ....المحترم

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين**"، كجزء من متطلّبات نيل درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التّربويّة، بجامعة الشّرق الأوسط في عمّان / الأردنّ.

ولغايات تحقيق أهداف الدّراسة أعدّت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان، والثّانية لتعرّف مستوى ممارسة المديرين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين.

علمًا بأنّ الذّكاء العاطفيّ يعرّف بأنّه: المقدرة على إدراك العواطف بدقّة وتقييمها والتّعبير عنها والمقدرة على توليد العواطف أو الوصول إليها عندما تيّسر عمليّة التّفكير، والمقدرة على تنظيم العواطف بما يعزّز النّموّ العاطفيّ والعقليّ. ويعرّف صنع القرار الأخلاقيّ بأنّه: " العمليّة التي يستخدم فيها الأفراد القواعد الخُلُقيّة، لتحديد إن كانت قضية ما صحيحة أم خاطئة ".

ونظرًا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية ومعرفة متعمّقة في هذا المجال، نضع بين أيديكم الاستبانتين المرفقتين، راجية إبداء ملاحظاتكم بشأنها من حيث ملاءمة فقراتهما لموضوع الدّراسة، وهل بحاجة إلى تعديل، والتّعديل المقترح، لذا يرجى وضع إشارة (X) في الحقل الذي ترونه مناسبًا إزاء كلّ فقرة من فقرات الاستبانتين فضلًا عن أيّة ملاحظة ترون أنّها ضروريّة لتطوير الأداتين، علمًا بأنّ أبدال الإجابة عن كلتا الاستبانتين هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا.

أرجو أن تتقبّلوا صادق مودّتي واحترامي شاكرة لكم تعاونكم، مع بالغ التّقدير.

الباحثة: هبة محمّد أحمد ملحم.

أوّلًا: المعلومات الشّخصيّة: ضع إشارة (√) في المربّع المناسب:

1. **الجـــنس** : ذكر ☐ أنثى ☐

2. **المؤهّل العلميّ** : بكالوريوس ☐

بكالوريوس + دبلوم ☐

دراسات عليا ☐

3. **الخـــبرة** : أقلّ من خمس سنوات ☐

من خمس سنوات – أقلّ من عشر سنوات ☐

من عشر سنوات فأكثر ☐

ثانيًا: استبانة الذّكاء العاطفيّ بصورتها الأوّليّة

يرجى وضع إشارة (x) في إحدى الخانات المناسبة والتي تعتقد أنّها تدلّ على الذّكاء العاطفيّ لمديري المدارس الثّانويّة لكلّ من الفقرات الآتية:

التّسلسل	الفقرات	انتماء الفقرة لأبعاد الذّكاء العاطفيّ		صلاحيّة الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التّعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
أوّلًا: وعي الإنسان لمشاعره							
1	يدرك مشاعره الصّادقة أغلب الأوقات.						
2	يعرف نقاط القوّة والضّعف لديه.						
3	يتجاهل مشاعره السّلبيّة.						
4	يعي مشاعره الرّقيقة.						
5	خبرات الماضي تعدّ دروسًا مستفادة له.						
6	الإخلاص شعاره لذاته وللآخرين.						
7	يدرك عواطفه عند ممارسته لها بسهولة.						
8	يتمكّن من معرفة نتائج مشاعره.						
9	يدرك كيفيّة تطوّر مشاعره عبر الزّمن.						
10	يتمكّن من التّقييم الذّاتي بواقعيّة.						

التّسلسل	الفقرات	انتماء الفقرة لأبعاد الذّكاء العاطفيّ		صلاحيّة الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التّعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
ثانيًا: إدارة العواطف							
1	يعمل على الحفاظ على المزاج الإيجابيّ.						
2	يتمكّن من إيقاف التّفكير بالمشكلات الخاصّة به.						
3	يتجاوز المشاعر السّلبيّة التي خلّفتها تصرّفات الآخرين.						
4	يتمكّن من تكوين فكرة صحيحة عن شخص ما.						
5	يتحكّم بمشاعره عند مواجهته للمواقف الصّعبة.						
6	يتمكّن من تغيير مزاجه من الحالة السّلبيّة للإيجابيّة.						
7	يفعّل احتياجاته العاطفيّة بكامل إرادته.						
8	مواجهتة للتّحدي يفقده الإحساس بالزّمن.						
9	تحتل مشاعره أهميّة خاصّة عند اتّخاذه للقرارات.						
ثالثًا: تحفيز النّفس							
1	يندفع نحوالعمل لأسباب تتجاوز المال.						
2	التّحدّيات التي يواجهها محفّزة للابتكار.						
3	التّركيزعلى العمل يعدّ عاملًا مهمًّا لإنجازه للمهمّات.						
4	تعدّ الضّغوط دافعًا لتحقيق النّجاح.						
5	يظهر الحماس للأشياء المهمّة في حياته.						
6	يبتكر الجديد لإنجاز الأعمال المختلفة.						
7	يستدعي مواقفه السّابقة النّاجحة عند وقوعه بمشكلة جديدة.						
8	تغيّر المزاج العامّ يظهر ما الجديد من إمكاناته.						
9	يعدّ تغيير العواطف لديه مدعاة للإبداع.						

التّسلسل	الفقرات	انتماء الفقرة لأبعاد الذّكاء العاطفيّ		صلاحيّة الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التّعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
	رابعًا: التّعاطف						
1	يمتلك الخبرة في بناء المواهب لدى الأفراد.						
2	يحسن الإصغاء لذوي المشكلات.						
3	يتلمّس مشاعر الأفراد العاملين معه من خلال تعابير وجوههم.						
4	يقدّر احتياجات الأفراد العاملين معه العاطفيّة.						
5	تتّسق أحاسيسه مع أحاسيس الأفراد العاملين.						
6	يتحسّس مشاعر الآخرين.						
7	يدرك الرّسائل غير اللّفظيّة المرسلة من الآخرين.						
8	يتخيّل نفسه وكأنّه مرّ بالمواقف التي مرّ بها العاملون في حياتهم.						
9	يلتمس الأعذار لتصويب الخطأ.						
10	يساعد في تخطّي العاملين لمشاعرهم السّلبيّة.						
	خامسًا: العلاقات الإنسانيّة						
1	يمتلك الخبرة في بناء فرق العمل.						
2	يقود عمليّة التّغيير من خلال الإقناع.						
3	منفتح على التّغيير.						
4	يمتلك الكفاية في إدارة العلاقات بين الأفراد.						
5	يقابل النّاس باحترام.						
6	يتعرّف على النّاس بسهولة.						
7	اختلافه مع الآخرين لا يفسد للودّ قضية.						
8	أسلوب حديثه مع النّاس يشكّل مصدر دافعيّة لديهم.						
9	يكون مصدر إلهام للآخرين.						
10	يسعى لتحقيق الرّضا الوظيفيّ للعاملين.						

ثالثا :استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بصورتها الأوّليّة

يرجى وضع إشارة (X) في إحدى الخانات المناسبة والتي تعتقد أنّها تدلّ على عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لمديري المدارس الثّانويّة لكلّ من الفقرات الآتية:

التّسلسل	الفقرات	صلاحيّة الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التّعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة		
1	لدى المعلّمين ثقة بالمدير.				
2	لدى المعلّمين علاقة جيّدة مع المدير.				
3	يسعى المدير لتقديم الأفضل في عمله.				
4	يكره المدير التّصرّفات السّلبيّة للعاملين.				
5	يفرّق المدير ما بين أنماط السّلوك القانونيّة والأخلاقيّة.				
6	يتجنّب المدير سياسة اللّوم في حال الفشل.				
7	يعزّز المدير الالتزام بالتّشريعات الإداريّة.				
8	يشكّل الآباء مصدر دعم للمدرسة عند الحاجة.				
9	عندما تخفق جميع الأشياء لصنع القرار يلجأ المدير لحدسه القائم على المعرفة لصنع القرار.				
10	يعتمد مبدأ " الغاية تبرّر الوسيلة " في عمليّة صنع القرار.				
11	يقرّب الأفراد الذين يمدحونه.				
12	تسهم عاطفة المدير في صنع القرار.				
13	يترك جميل الأثر لقيادته.				
14	ينظر إلى الطّلبة بوصفهم محور القرارات الإداريّة.				
15	يرى بأنّ عمليّة تسويق القرار جزء مهمّ في مدى اقتناع الآخرين به.				
16	يعتقد بأنّ المُناخ العامّ في المدرسة حافز له في العمل.				
17	يستند في أعماله لمعايير أخلاقيّة تشعره بالأمن النّفسيّ.				
18	يستطيع حلّ المشكلات الطّلابيّة دون اللّجوء للطرق الرّسميّة.				

التّسلسل	الفقرات	صلاحيّة الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التّعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة		
18	يستطيع حلّ المشكلات الطّلابيّة دون اللّجوء للطرق الرّسميّة.				
19	يتشاور مع المعلّمين عند اتّخاذ القرار.				
20	يتعاون مع الآخرين لإنجاز الأعمال المدرسيّة.				
21	التّعليمات التي يعلنها المدير واضحة لجميع العاملين.				
22	يتجنّب المدير الإساءة للعاملين معه.				
23	يسهم المدير في تهيئة فرص النّجاح للعاملين.				
24	يوفّر بيئة تعليميّة أخلاقيّة تحسّن من نتاجات التّعلّم.				
25	يلتزم المدير بأخلاقيّات المهنة عند اتّخاذه القرارات.				
26	تتّسم قرارات المدير بالشّفافيّة.				
27	يتيح المدير الفرصة للعاملين للتّعبير عن آرائهم.				
28	ينفّذ المدير التزاماته إزاء الآخرين.				
29	تؤثّر قوى من خارج المدرسة في قرارت المدير.				
30	يغلّب المدير مصلحة المدرسة على مصلحته الشّخصيّة.				
31	يأخذ المدير في الاعتبار الفروق بين العاملين عند اتّخاذ القرار.				
32	يتّخذ المدير القرار بناءً على مصلحة الجميع.				
33	يعدّ المدير كفيًّا في عمله.				
34	يعدّ المدير أنموذجًا للدّور الذي يؤدّيه والمتّسق مع رؤية المدرسة ورسالتها.				

الملحق (2)

أسماء المحكّمين

الرّقم	الاسم	التّخصّص	مكان العمل
1	الأستاذ الدّكتور أنمار الكيلاني	الإدارة التّربويّة	الجامعة الأردنيّة
2	الأستاذ الدّكتور باسم حوامدة	الإدارة التّربويّة	جامعة مؤتة
3	الأستاذ الدّكتور راتب السّعود	الإدارة التّربويّة	الجامعة الأردنيّة
4	الأستاذ الدّكتور عبدالجبّار البيّاتي	الإدارة التّربويّة	جامعة الشّرق الأوسط
5	الأستاذ الدّكتور غازي خليفة	المناهج وطرائق التّدريس	جامعة الشّرق الأوسط
6	الأستاذ الدّكتور محمّد الزّبون	أصول التّربية	الجامعة الأردنيّة
7	الأستاذ الدّكتور محمود الحديدي	المناهج وطرائق التّدريس	جامعة الشّرق الأوسط
8	الأستاذ الدّكتور هاني الطّويل	الإدارة التّربويّة	الجامعة الأردنيّة
9	الدّكتور أمجد درادكة	الإدارة التّربويّة	جامعة الشّرق الأوسط
10	الدّكتور محمّد بني مفرّج	الإدارة التّربويّة	جامعة الشّرق الأوسط

الملحق (3)

أداتا الدّراسة بصورتيهما النّهائيّتين

أخي المعلّم الفاضل

أختي المعلّمة الفاضلة

تحية طيّبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين** " كجزء من متطلّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التّربويّة في كليّة العلوم التّربويّة في جامعة الشّرق الأوسط.

ونظرًا لكونكم من معلّمي المرحلة الثّانويّة ومعلّماتها في المدارس الثّانويّة الحكوميّة لمحافظة العاصمة عمّان، وعلى اتّصال وتفاعل مباشريْن مع المديرين يرجى التّفضل بملء الاستبانتين المرفقتين وهما:

1- استبانة الذّكاء العاطفيّ

2- استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ

يرجى الإجابة عن القسم الأوّل المتعلّق بالبيانات الشّخصيّة، ثمّ تعبئة القسم الثّاني المتعلّق باستبانة الذّكاء العاطفيّ، والقسم الثّالث المتعلّق باستبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ، وذلك بإبداء رأيك بمنتهى الشّفافيّة والواقعيّة، بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لكلّ فقرة، شاكرة لكم حسن تعاونكم، علمًا بأنّ الإجابات التي ستقدمونها ستعامل بسريّة تامّة ولا تستخدم إلّا لأغراض البحث العلميّ.

وتفضّلوا فائق الاحترام.

الباحثة: هبة محمّد ملحم.

الجزء الأوّل: المعلومات الشّخصيّة: ضع إشارة (√) في المربّع المناسب:

1. **الجـــنس** : ذكر ☐ أنثى ☐

2. **المؤهّل العلميّ** : بكالوريوس ☐

دبلوم عالي ☐

ماجستير فأعلى ☐

3. **الخـــبرة** : أقلّ من خمس سنوات ☐

من خمس سنوات – أقلّ من عشر سنوات ☐

عشر سنوات فأكثر ☐

الجزء الثّاني: استبانة الذّكاء العاطفيّ بصورتها النّهائيّة

يرجى وضع إشارة (X) في إحدى الخانات المناسبة والتي تعتقد أنّها تدلّ على الذّكاء العاطفيّ لدى المديرين في المدارس الثّانوية الحكوميّة لكلّ من الفقرات الآتية:

التّسلسل	الفقرات	الأبدال				
		بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
أوّلًا: وعي الإنسان لمشاعره						
1	يدرك مشاعره الصّادقة.					
2	يعرف نقاط (القوّة والضّعف) لديه.					
3	يتجاهل مشاعره السّلبيّة.					
4	يعي مشاعره الرّقيقة.					
5	تعدّ خبرات الماضي دروسًا مستفادة له.					
6	يُعِدّ الإخلاص شعارًا (لذاته وللآخرين).					
7	يدرك عواطفه عند ممارسته لها بسهولة.					
8	يتمكّن من معرفة نتائج مشاعره.					
9	يدرك تطوّر مشاعره عبر الزّمن.					
10	يتمكّن من التّقويم الذّاتي بواقعيّة.					
ثانيًا: إدارة العواطف						
11	يعمل على الحفاظ على المزاج الإيجابيّ.					
12	يتمكّن من إيقاف التّفكير بالمشكلات الخاصّة به.					
13	يتجاوزالمشاعر السّلبيّة التي خلّفتها تصرّفات الآخرين.					
14	يتمكّن من تكوين فكرة صحيحة عن شخص ما.					
15	يتحكّم بمشاعره عند مواجهته للمواقف الصّعبة.					
16	يتمكّن من تغيير مزاجه من الحالة السّلبيّة إلى الحالة الإيجابيّة.					
17	يفعّل احتياجاته العاطفيّة بكامل إرادته.					
18	يحكّم مشاعره عند اتّخاذ القرارات.					

التّسلسل	الفقرات	الأبدال				
		بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
ثالثًا: تحفيز النّفس						
19	يندفع نحوالعمل لأسباب تتجاوز المال.					
20	يواجه التّحدّيات التي تحفّز الابتكار.					
21	يُعِدّ التّركيزعلى العمل عاملًا مهمًّا لإنجاز المَهمّات.					
22	يُعِدّ الضّغوط دافعًا لتحقيق النّجاح.					
23	يظهر الحماس للأشياء المهمّة في حياته.					
24	يبتكر الجديد لإنجاز الأعمال المختلفة.					
25	يستدعي مواقفه السّابقة النّاجحة عند مجابهته لمشكلة جديدة.					
26	يُعِدّ تغيير العواطف مدعاة للابتكار.					
رابعًا: التّعاطف						
27	يمتلك الخبرة في بناء المواهب لدى الأفراد.					
28	يُحْسِنُ الإنصات لذوي المشكلات.					
29	يتلمّس مشاعر الأفراد العاملين معه من خلال لغة الجسد.					
30	يُقَدِّرُ الاحتياجات العاطفيّة للأفراد العاملين معه.					
31	تنسجم أحاسيسه مع أحاسيس الأفراد العاملين معه.					
32	يتحسّس مشاعر الآخرين.					
33	يدرك الرّسائل غير اللّفظيّة المرسلة من الآخرين.					
34	يتخيّل نفسه وكأنّه مَرّ بالمواقف التي مَرّ بها العاملون في حياتهم.					
35	يتلمّس الأعذار لتصويب خطأ الآخرين.					
36	يساعد العاملين في تخطّي مشاعرهم السّلبيّة.					

التّسلسل	الفقرات	الأبدال				
		بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
خامسًا: العلاقات الإنسانيّة						
37	يمتلك الخبرة في بناء فرق العمل.					
38	يقود عمليّة التّغيير من خلال الإقناع.					
39	ينفتح على التّغيير.					
40	يمتلك الكفاية في إدارة العلاقات بين الأفراد .					
41	يقابل النّاس باحترام.					
42	يتعرّف إلى النّاس بسهولة.					
43	اختلافه مع الآخرين لا يفسد للودّ قضية.					
44	أسلوب حديثه مع العاملين يثير دافعيّتهم.					
45	يعدّ مصدر إلهام للآخرين.					
46	يحقّق الرّضا الوظيفيّ للعاملين.					

الجزء الثّالث: استبانة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ بصورتها النّهائيّة

يرجى وضع إشارة (X) في إحدى الخانات المناسبة والتي تعتقد أنّها تدلّ على مستوى ممارسة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لدى المديرين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة لكلّ من الفقرات الآتية:

التّسلسل	الفقرات	الأبدال				
		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
1	يثق المعلّمون بمقدرات مديرهم.					
2	يرتبط المعلّمون بعلاقات جيّدة مع المدير.					
3	يسعى المدير لتقديم الأفضل في عمله.					
4	يرفض التّصرّفات السّلبيّة للعاملين.					
5	يتجنّب سياسة لوم الآخرين في حال الفشل.					
6	يعزّز الالتزام بالتّشريعات الإداريّة.					
7	يشكّل الآباء مصدر دعم للمدرسة في عملية صنع القرار.					
8	يلجأ لحدسه القائم على المعرفة لصنع القرارعندما تخفق جميع المحاولات.					
9	يعتمد مبدأ " الغاية تبرّر الوسيلة " في عمليّة صنع القرار.					
10	يقرّب الأفراد الذين يمدحونه.					
11	تسهم عاطفته في عمليّة صنع القرار.					
12	يترك أثرًا إيجابيًّا لأسلوب قيادته.					
13	ينظرإلى الطّلبة بوصفهم محور القرارات الإداريّة.					
14	يرى بأنّ عمليّة تسويق القرار جزء مهمّ في درجة اقتناع الآخرين به.					
15	يعتقد بأنّ المُناخ العامّ في المدرسة حافز له في العمل.					
16	يستند في أعماله لمعايير أخلاقيّة تشعره (بالأمن النّفسيّ).					
17	يستطيع حلّ المشكلات الطّلابيّة دون اللّجوء للطّرق الرّسميّة.					
18	يتشاورمع المعلّمين قبل اتّخاذ القرار.					

التّسلسل	الفقرات	الأبدال				
		بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
19	يتشارك مع الآخرين لإنجاز الأعمال المدرسيّة.					
20	يصدر تعليمات واضحة لجميع العاملين.					
21	يتجنّب الإساءة للعاملين معه.					
22	يسهم في تهيئة فرص النّجاح للعاملين.					
23	يوفربيئة تعليميّة أخلاقيّة تحسّن من نتاجات التّعلّم.					
26	يتيح الفرصة للعاملين للتّعبيرعن آرائهم.					
27	ينفّذ التزاماته إزاء الآخرين.					
28	تؤثّر قوىً من خارج المدرسة في قرارته.					
29	يغلّب مصلحة المدرسة على مصلحته الشّخصيّة.					
30	يأخذ في الاعتبار الفروق بين العاملين عند اتّخاذ القرار.					
31	يتّخذ القرار بناءً على مصلحة الجميع.					
32	يعدّ كفيًّا في عمله.					
33	يعدّ أنموذجًا للدّور الذي يؤدّيه المتّسق مع (رؤية المدرسة ورسالتها).					

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمّة من جامعة الشّرق الأوسط إلى وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة



جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/ غ/ ٢٣/ ٥٤٣
التاريخ: ٢٠/ ٢/ ٢٠١٧

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة **هبة محمد أحمد ملحم** بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها بما في ذلك الاستبانة المرفقة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة
20.2.2017
أ.د.محمد محمود الحيلة



هاتف (00962 6) 4790222 فاكس (00962 6) 4129613 ص.ب 383 عمان 11831 الأردن بريد الكتروني info@meu.edu.jo
Tel. (00962 6) 4790222 Fax. (00962 6) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: info@meu.edu.jo www.meu.edu.jo

ملحق (5)

كتاب تسهيل مهمّة من وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة إلى مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التّعليم والمعلومات ومديريّاتها التّسع

وزارة التربية والتعليم

الرقم ١٠٧٤٠ /١٠/٣
التاريخ ٢٩ جمادى الأول [illegible]
الموافق [illegible]/٠٢/٢٦

السيد مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء سحاب/محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء القويسمة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء وادي السير/محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الجيزة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الموقر

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة هبة محمد أحمد ملحم تقوم بإجراء دراسة عنوانها "الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات من إدارتكم وتطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

د. صالح الخلايلة
مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (٧) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

الملحق (6)

توزيع معلّمي المرحلة الثّانويّة في وزارة التّربية والتّعليم في محافظة العاصمة عمّان حسب المديريّة والجنس للعام 2015 –2016

توزيع معلمي المرحلة الثانوية في وزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة
حسب المديرية والجنس للعام ٢٠١٥-٢٠١٦

ثانوي Secondary	الجنس Gender		Directorate المديرية
404	M	ذكور	لواء قصبة عمان Amman Qasbah
482	F	اناث	
886	T	مجموع	
180	M	ذكور	Aljamaah لواء الجامعة
192	F	اناث	
372	T	مجموع	
49	M	ذكور	Sahab لواء سحاب
89	F	اناث	
138	T	مجموع	
175	M	ذكور	Al-qwesmeh لواء القويسمة
300	F	اناث	
475	T	مجموع	
403	M	ذكور	Marka لواء ماركا
506	F	اناث	
909	T	مجموع	
171	M	ذكور	لواء وادي السير Wadi Alseer
164	F	اناث	
335	T	مجموع	
71	M	ذكور	لواء ناعور Naaor
107	F	اناث	
178	T	مجموع	
68	M	ذكور	Jezeh لواء الجيزة
94	F	اناث	
162	T	مجموع	
68	M	ذكور	Mowaqar لواء الموقر
73	F	اناث	
141	T	مجموع	
1589	M	ذكور	Total المجموع
2007	F	اناث	
3596	T	مجموع	

الملحق (7)

كتاب تسهيل مهمّة من مديريّة التّربية والتّعليم للواء قصبة عمّان إلى المدارس التّابعة لها





مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ....
التاريخ ....
الموافق ....

مديري ومديرات المدارس الثانوية

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 10740/10/3 الموافق 2017/2/26 .

تقوم الطالبة هبة محمد أحمد ملحم بإجراء دراسة بعنوان:

" الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط. الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المعلمين في مدارسكم .

آملاً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها على ان تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة .

مدير التربية والتعليم

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والإشراف التربوي .
- نسخة : عضو قسم الإشراف .
- المرفقات : أدوات الدراسة (7 صفحات)

تلفون :(6 – 5699181 -06) فاكس : (06-5699580) ص.ب : (9579 اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف : ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢ + فاكس : ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢ + ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن . الموقع الإلكتروني : www.moe.gov.jo

الملحق (8)

كتاب تسهيل مهمّة من مديريّة التّربية والتّعليم للواء القويسمة إلى المدارس التّابعة لها





وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة



الرقم ١٩٢٨ / ١-٧
التاريخ ٤ / ٦ / ١٤٣٨
الموافق ٢ / ٣ / ٢٠١٧م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي وتسهيل المهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/١٠٧٤٠ الموافق ٢٠١٧/٢/٢٦ .

تقوم الطالبة " هبة محمد أحمد ملحم " بإجراء دراسة عنوانها " الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الاوسط ، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي مدارسكم .

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

واقبلوا الاحترام

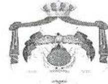
/مدير التربية والتعليم
مدير الشؤون التعليمية والفنية
الدكتور محمد فالح الجبور

- نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة / ر.ق . التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / الملف العام

تلفون : (٤-١ ٤١٦٦٣٠) فاكس (٤١٦٠٣٠٥) ص ب (٩١٧٤)

الملحق (9)

كتاب تسهيل مهمّة من مديريّة التّربية والتّعليم للواء وادي السّير إلى المدارس التّابعة لها



المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير

الرقم :- ١/١٣/ ١٨٢٨
التاريخ :-
الموافق :-



مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية

الموضوع:البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم ١٠٧٤٠/١٠/٣ تاريخ ٢٠١٧/٢/٢٦

أرجو العلم بان الطالبة هبة محمد احمد ملحم تقوم بإجراء دراسة عنوانها " الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقته بمستوي ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط .

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها .

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة\ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة\ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة\كاتب الإشراف
المرفقات: استبانه وعدد {٧}